



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial:
Domínio Cognitivo-Motor

Inclusão e *Bullying*:
Práticas, prevenção e intervenção dos professores de
um agrupamento TEIP

Clara Alexandra Gomes Vieira

Lisboa, dezembro de 2013



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial:
Domínio Cognitivo-Motor

Inclusão e Bullying:

Práticas, prevenção e intervenção dos professores de um
agrupamento TEIP

Clara Alexandra Gomes Vieira

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a orientação do Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva.

Lisboa, dezembro de 2013

Resumo

O *bullying* escolar tem aumentado gradualmente nos últimos anos e é um fenómeno que gera, efetivamente, uma enorme inquietação nas escolas, afetando alunos, professores, assistentes operacionais, famílias dos alunos, assim como toda a comunidade educativa. A escola apresenta-se como um lugar onde ocorrem comportamentos agressivos e violentos que destroem valores sociais e familiares resguardados e cultivados há muitas décadas.

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) são um dos potenciais alvos do *bullying*, na medida em que são alunos com limitações, desde físicas a mentais, logo, um alvo frágil, fácil e preferível de "explorar" pelos colegas, tendo os professores que estar atentos a essa realidade.

Para fazer face a estas dificuldades vividas por grande parte das escolas do nosso país foi criado pelo Ministério da Educação, em 1996, o Programa *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP).

Nesta linha de pensamento, é nosso propósito estudar as práticas dos professores pertencentes a um agrupamento TEIP do concelho de Braga, relativamente ao *bullying* escolar, nomeadamente com crianças com NEE. A amostra é constituída por 78 professores: professores titulares de turma do 1º ciclo, diretores de turma do 2º e 3º ciclos e secundário e professores da Educação Especial.

Com este estudo pudemos verificar que os professores inquiridos são da opinião que, dos alunos com NEE, os que apresentam Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção são os que mais se envolvem em episódios de *bullying* escolar e o local onde ocorre mais frequentemente é o recreio. Foi possível ainda aferir que mais de metade da amostra realiza atividades/estratégias de prevenção do *bullying* escolar na sua turma/escola, privilegiando a gestão de sentimentos e emoções, estabelecimento de regras e a interação com a família e comunidade escolar.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais, *bullying* escolar, estratégias/atividades, prevenção.

Abstract

Scholar bullying has gradually increased in the last years and became a phenomenon which generates a huge uneasiness in schools, affecting students, teachers, operational assistants, students' families, and also the whole educative community. The school presents itself as a place where aggressive and violent behaviours occur, destroying the social and familiar values so well kept and cultivated by many years.

Students with Special Educational Needs (NEE) are the most potential targets for bullying because of their limitations, physical and psychological, this way they become a fragile, easy and preferable to exploit by colleagues, so that teachers need to be aware of that reality.

In order to face these hardships felt by a high number of schools in Portugal, the “Ministério da Educação” created in 1996 a program called “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)”.

In this line of thought, it is our purpose to study the strategies used by teachers, which belong to a group of TEIP schools in Braga, in relation to scholar bullying and the SEN children. 78 teachers constitute the sample used: titular teachers from a 1st cycle class, class headmasters from 2nd, and 3rd cycles, and secondary schools, and also by NEE teachers.

With this case study we were able to verify that the enquired teachers believe that considering a group of students with NEE, the most involved with scholar bullying are the ones who present Hyperactivity Disorder and Attention Deficits, and the place where bullying occurs most frequently is the school playground. It was also possible to verify that more than half of the sample, perform activities and strategies in order to prevent scholar bullying in their classes or schools, always favouring feelings and emotions management, establishing rules and interacting with the students' family and scholar community.

Key words: Special Educational Needs, scholar bullying, strategies/ activities, prevention.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Horácio Saraiva pela sua atenção, orientação, pela partilha de saberes e pelo incentivo.

À minha família, pelo apoio, incentivo, estímulo e pela compreensão em todos os momentos, essencialmente naqueles em que fui menos paciente.

À Susana Gomes, que me acompanhou e apoiou em todas as fases desta caminhada e execução do trabalho, pelos momentos de ânimo, pelo constante encorajamento, pelo seu perfeccionismo e pela sua verdadeira amizade.

Ao Professor Doutor António Pedro Sousa Marques pela sua disponibilidade e apoio ao longo da realização deste trabalho.

A todos os professores que contribuíram, com as suas respostas para que a realização deste trabalho fosse possível.

Abreviaturas

ABRAPIA - Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência

CIF - Classificação Internacional da Funcionalidade

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS - Organização Mundial de Saúde

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Índice Geral

Resumo.....	iii
Abstract	iv
Agradecimentos	v
Abreviaturas.....	vi
Índice geral	vii
Índice dos quadros	ix
Índice das tabelas.....	x
 Introdução	 1
 Parte I - Enquadramento Teórico	 5
 Capítulo1 – Inclusão	 6
1.1. Evolução do conceito de Necessidades Educativas Especiais.....	7
1.2. Escola Inclusiva.....	9
1.3. A Declaração de Salamanca.....	12
 Capítulo 2 - <i>Bullying</i>	 14
2.1. Conceitos.....	15
2.2. <i>Bullying</i> Escolar.....	17
2.3. Agressores, vítimas e testemunhas.....	21
2.3.1. Agressores/ <i>Bullies</i>	22
2.3.2. Vítimas.....	24
2.3.3. Testemunhas/Observadores.....	26
2.4. Alguns estudos realizados.....	27
2.5.- <i>Bullying</i> e NEE.....	29
 Capítulo 3 - Prevenção e intervenção no <i>Bullying</i> Escolar	 34
3.1. Contextualização.....	35
3.2. Estratégias de prevenção e intervenção.....	38

3.2.1. O trabalho colaborativo	39
3.2.2. Os espaços escolares: o recreio	42
3.2.3. Os espaços escolares: a sala de aula.....	44
3.2.4. O ensino de competências... ..	47
3.2.5. Medição escolar.....	50
3.2.6. Intervenções sociais.....	51
 Parte II - Enquadramento Empírico	 54
 Capítulo 4 – Metodologia.....	 55
4.1. Justificação metodológica do estudo.....	56
4.2. Definição da questão de estudo.....	56
4.3. Objetivos do estudo.....	57
4.4. Hipóteses e variáveis.....	58
4.5. Amostra	59
4.5.1. Caracterização da amostra.....	60
4.6. Técnica de recolha de dados.....	61
4.7. Tratamento de dados.....	62
 Capítulo 5– Apresentação dos resultados.....	 63
5.1. Amostra	64
5.2. Estatísticas descritivas.....	65
5.2.1. Inclusão e <i>bullying</i>	65
5.2. Estratégias de prevenção/intervenção.....	68
5.2. Análise inferencial.....	72
 Capítulo 6 – Discussão dos resultados.....	 75
 Conclusões.....	 83
Bibliografia.....	89
Apêndices.....	101

Índice de Quadros

Quadro 1. Caraterísticas dos agressores.	22
Quadro 2. Caraterísticas das vítimas.	25
Quadro 3. Proposta de atividades ao nível da escola, professores e outros profissionais, pais e encarregados de educação, na prevenção/combate do <i>bullying</i> escolar.	40
Quadro 4. Proposta de atividades para realizar com os alunos na prevenção/intervenção do <i>bullying</i> escolar.	46

Índice de Tabelas

Tabela 1. Constituição da população e amostra, por estratos.	60
Tabela 2. Caraterísticas sociodemográficas da amostra.	64
Tabela 3. Opinião dos professores acerca das crianças com NEE que se envolvem mais em episódios de <i>bullying</i> escolar.	65
Tabela 4. Opinião dos professores acerca do tipo de agressão sofrida frequentemente pelas crianças NEE.	66
Tabela 5. Opinião dos professores no que concerne às NEE e o <i>bullying</i> escolar.	67
Tabela 6. Opinião dos professores relativamente ao local onde há maior ocorrência de <i>bullying</i> escolar.	68
Tabela 7. Realização de estratégias de prevenção do <i>bullying</i> escolar nos diferentes ciclos de ensino.	69
Tabela 8. Atividades/estratégias de prevenção/intervenção ao <i>bullying</i> escolar realizadas pelos professores da amostra.	70
Tabela 9. Opinião dos professores da amostra relativamente ao <i>bullying</i> escolar e a estratégias de prevenção/intervenção da problemática.	70
Tabela 10. Relação entre a tipologia de crianças portadoras de NEE e a ocorrência de <i>bullying</i> escolar.	72
Tabela 11. Recreios vigiados e orientados em função do ciclo de ensino.	73
Tabela 12. Realização de estratégias de prevenção/combate do <i>bullying</i> escolar em função dos ciclos de ensino.	73
Tabela 13. Comparação do local de maior ocorrência de <i>bullying</i> escolar entre os ciclos de ensino.	74

Introdução

Atualmente caminha-se para uma filosofia de não-violência na escola, facto que constitui um instrumento valioso para combater os preconceitos geradores de conflitos. Esta é uma árdua tarefa, porque sabemos que, naturalmente, o ser humano tem tendência a supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertence e a alimentar, em muitos casos, os preconceitos desfavoráveis em relação aos outros.

As crianças, nas suas relações interpessoais, não fogem a este clima geral de concorrência, uma vez que desde cedo têm tendência, ou são encorajadas, a dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual.

Slee & Rigby (1993) afirmam que as relações interpessoais que as crianças e jovens instituem entre si são importantes no que se refere a ter uma infância feliz, mas também para terem uma vida adulta saudável e funcional.

Contudo, muitas vezes, as crianças criam um ambiente de rivalidade e de competição que leva à agressão, ao contrário do que é pretendido e ideal para o seu crescimento, um ambiente feliz e de cooperação.

Este ambiente, que por vezes se vive em torno das crianças, torna-se preocupante para as próprias, pais, professores e, mesmo, comunicação social. As consequências negativas que os comportamentos agressivos podem ter no desenvolvimento físico e psicológico das crianças e jovens envolvidos são agora muito discutidas.

Farenzena, Costa, Pereira, V. & Pereira, B. (2012:120) referem que “se por um lado a mediação do fenómeno ampliou o interesse e a participação social nas questões inerentes ao problema, por outro, vem representando um entrave para a compreensão profunda e contextual dessa forma de violência escolar”.

Muitas vezes, as palavras violência, agressividade e agressão aparecem com definições muito próximas. Segundo Pain (2006) todas apresentam um aspeto em comum: o dano ao semelhante. Para facilitar a compreensão do fenómeno de *bullying* escolar podemos dizer que está relacionado com o conceito de agressividade, o qual se encontra estritamente correlacionado com o fenómeno de violência escolar entre jovens.

Uma definição deste conceito refere-o como todos os “comportamentos agressivos de intimidação e que apresentam um conjunto de características comuns, entre as quais se identificam várias estratégias de intimidação com carácter regular e frequente, em práticas

violentas exercidas por um indivíduo ou por pequenos grupos” (Projecto *Bullying*, 1994 citado por Costa, 1995:18).

Observa-se, assim, que o *bullying* é um fenómeno que embora usual, não pode ser aceitável pois acarreta graves consequências aos agressores, vítimas e testemunhas. Entrementes, este fenómeno encontra-se demasiado generalizado, essencialmente porque as crianças, as mais indefesas, não possuem os recursos físicos e psicológicos para fazer frente aos seus agressores.

Assim, este problema deve ser abordado na totalidade, de forma multidisciplinar, envolvendo a escola e seus intervenientes, família e profissionais de saúde (Trautmann, 2008).

Tendo em conta que os alunos com Necessidades Educativas Especiais são crianças mais “frágeis”, indefesas e se enquadram no perfil das vítimas e também por vezes agressores de *bullying*, é de extrema importância (re)pensar a filosofia de escola inclusiva, para que todos os alunos cresçam e sejam educados num ambiente saudável de modo a que o seu desenvolvimento seja pleno.

Nesta perspetiva de inclusão o objetivo é que os alunos aprendam juntos, com respeito pela sua diferença. Essa diferença ou “diversidade” é encarada por Correia (2001:132) como

“o conjunto de diferenças individuais, por exemplo, estilos cognitivos e de aprendizagem, interesses, experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais que, em muitos casos, devem ser objecto de intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados”.

Concomitantemente, a escola, além de ter um papel fundamental na regularização dos comportamentos dos alunos, deve ter presente e dar a oportunidade a cada um de crescer como um ser individual.

Por forma a prevenir esta problemática a intervenção é mais eficaz se for realizada num prisma ecológico global. Isto quer dizer que deve envolver os alunos, os seus pares, a escola, a família, instituições privadas e governamentais e comunicação social (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009).

Os programas de prevenção e intervenção no combate ao *bullying* devem ser aplicados precocemente de modo a serem o mais eficazes possível, tendo como focos

principais a família e a escola, pois são estes dois contextos que mais influenciam o comportamento das crianças (Simões, Gaspar, Matos & Negreiros, 2009).

Nesta linha de pensamento, urge também refletir acerca do tempo das crianças, pois observamos que este é passado maioritariamente dentro do espaço escola, sendo que, neste sentido, parte do seu tempo livre é passado no recreio. Não existem dúvidas que as crianças aprendem muito neste local, uma vez que é um espaço marcante e necessário para o seu desenvolvimento global, o qual tem sido usurpado. Assim, é no recreio que elas desenvolvem atividades que visam o seu desenvolvimento e a sua socialização, pelo que este local se assume como foco de interação da criança e dos pares. É aí que ela faz os seus amigos e inimigos (Pereira, Neto & Smith, 1997) e é neste espaço que as crianças adquirem as atitudes de convivência com os seus pares, aprendendo a lidar com as vitórias e as derrotas.

Os recreios ocupam, deste modo, um papel relevante no desenvolvimento das crianças e globalmente são caracterizados como espaços pobres, espaços com uma gestão deficiente e, por vezes, sem qualquer supervisão, proporcionando comportamentos antissociais.

Entende-se, assim, que o professor assume um papel fundamental na plena inclusão dos alunos, ora preventivo, ora de mediação, pois como assume Beane (2006:56)

“Mais supervisão positiva – durante a qual o professor interage com os alunos, sugere formas de eles interagirem entre si e fornece bons exemplos de comportamento de gentileza, de aceitação, de assertividade e de entendimento mútuo – promove um comportamento mais positivo nos alunos”.

Segundo Lourenço, Pereira & Senra (2012) a escola deve oferecer proteção e dispor de projetos que ajudem os alunos a se desenvolverem ao nível cognitivo, mas também ao nível de outros fatores como a autoestima. Os professores devem estar recetivos à ideia de existência da violência na escola e devem estar preparados para diagnosticar, intervir e prevenir estes comportamentos. Deste modo, devem ser facultados aos alunos momentos e locais para serem trabalhados e discutidos os sentimentos e emoções, com recurso a atividades lúdicas.

Desta forma, e de modo a colmatar estes e outros problemas apresentados por muitas escolas do nosso país, foi criado, em 1996, pelo Ministério da Educação, o Programa TEIP através do Despacho nº 147-B/ME/96 de 1 de agosto e com continuidade

através do Despacho nº 55/2008 de 26 de março e o Despacho n.º 20/2012. A partir de 2006 desenvolveu-se o segundo programa (TEIP2) e neste momento já se encontra em desenvolvimento o terceiro programa (TEIP3).

Tendo em conta estes pressupostos, formulamos o seguinte problema para a nossa investigação: *As práticas dos professores estão direccionadas para a prevenção do bullying escolar, nomeadamente com as crianças com NEE?*

Neste sentido, é nosso intuito, com este estudo, verificar a prevalência de *bullying* escolar nas crianças com NEE e aferir o trabalho dos professores de um Agrupamento TEIP pertencente ao concelho de Braga, relativamente à prevenção do *bullying* escolar, nomeadamente com os alunos com NEE. Temos como objetivos: identificar a prevalência de *bullying* escolar nas crianças com NEE; verificar, no âmbito das NEE, quais as crianças que estão mais predispostas a envolver-se em episódios de *bullying*; aferir o local onde se verifica uma maior ocorrência de *bullying* escolar; identificar as práticas dos professores na prevenção do *bullying* escolar e perceber se as práticas dos professores, relativamente ao *bullying* escolar, diferem nos diferentes ciclos de ensino.

Deste modo, apresentamos diversas medidas e estratégias que promovem a consciencialização de todos para uma melhoria dos comportamentos desviantes, bem como para uma melhor gestão das emoções e sentimentos por parte de todos os alunos, sem exceção.

Na primeira parte deste trabalho consta um Enquadramento Teórico, evidenciando as temáticas essenciais para a compreensão do estudo dividida nos capítulos 1 - Inclusão; 2- *Bullying*, 3- Prevenção e Intervenção no *Bullying* Escolar. Na segunda parte, é apresentado o Enquadramento Empírico dividido nos seguintes capítulos: 4 – Metodologia, 5 – Apresentação dos resultados e 6 – Discussão dos resultados. Por fim, são referidas as conclusões do nosso estudo, limitações do estudo, as linhas futuras de investigação, bibliografia e os apêndices.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

INCLUSÃO

Capítulo 1 – Inclusão

1.1. Evolução do conceito de Necessidades Educativas Especiais

A Educação Especial teve um percurso evolutivo marcado pela transformação face às mudanças políticas, sociais, económicas e ideológicas verificadas ao longo dos tempos. Assim, poderá caraterizar-se em três momentos: pré-história da Educação Especial, surgimento da Educação Especial e o novo prisma da Educação Especial quanto aos conceitos e às práticas.

A designação do termo necessidades educativas especiais ganhou força ao ser utilizado no conhecido Relatório Warnock, em Maio de 1978. Desta forma, o seu conceito deixa de surgir associado a uma dificuldade particular da criança, ou deficiência, mas sim em relação a tudo sobre ela, capacidades e incapacidades, todos os factos importantes no seu progresso educativo, ou seja, a uma necessidade educativa especial (Warnock, 1978).

Desta forma, o conceito foi abraçado em 1994, na Conferência Mundial de Salamanca, onde estiveram presentes mais de noventa governos e vinte e cinco organizações internacionais, na qual se preconizou que

“as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (p. 6).

Neste sentido, a referida declaração de Salamanca, redefiniu o conceito de NEE como abrangente a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, consequentemente, têm necessidades educativas especiais em determinado momento da sua escolaridade. Para Correia (1997)

“o termo NEE vem, assim, responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, reflectindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar”.

Hoje em dia, o conceito de Necessidades Educativas Especiais encontra-se vinculado às diferentes necessidades de atendimento e intervenção educativa, não só em termos escolares, mas em relação a todos que, de alguma forma participam na educação da criança (Correia, 2008). O referido autor aponta ainda que o conceito de NEE se refere a crianças, adolescentes que possam apresentar problemas sensoriais, físicos/saúde, intelectuais, emocionais. Estas últimas podem resultar de fatores orgânicos ou ambientais.

Por seu lado, Sanches (2001:11) refere que ter NEE é necessitar de um complemento educativo diferente daquele que é normalmente praticado nas escolas de ensino regular. Por isso, torna-se imperioso fortalecer a educação do aluno utilizando todo o seu potencial – físico, intelectual, estético, criativo, emocional, espiritual e social, de modo a que ele consiga viver como cidadão válido, autónomo e ajustado.

Correia (2008) divide as NEE em dois grandes grupos: as NEE de carácter temporário – exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento - e as NEE de carácter permanente, que exigem adaptações generalizadas do currículo adaptando-o às características do aluno. Na maioria das vezes, esta adaptação manter-se-á durante todo o percurso escolar do aluno. Neste último grupo incluem-se as crianças com problemas intelectuais, emocionais, motores, processológicos e sensoriais.

Atualmente, no nosso país, a substituição do antigo Decreto-lei n.º319/91, de 23 de Agosto pelo decreto-lei 3/2008, conduziu a uma reorganização do conceito de NEE.

Esta nova lei teve como principais propósitos a criação de escolas de referência para crianças surdas, cegas, com baixa visão e com espectro de autismo, bem como unidades de apoio a crianças com multideficiência e surdo-cegueira congénita. Assim, esta nova lei circunscreve a Educação Especial às crianças e jovens que apresentam NEE decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente. Assim, as NEE de carácter temporário e que não têm etiologia biológica passam a não ser contempladas. Isto significa que a maioria das crianças abrangidas até então pelas NEE é excluída.

Para além disto, esta reestruturação remete a avaliação da NEE à Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF).

Segundo o Ministério da Educação, à Educação Especial ficam confinados apenas:

“alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter

permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social” (...) obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde”.

1.2. Escola Inclusiva

Segundo Kirk & Gallagher (2000), as atitudes para com as pessoas com NEE foram variando e passando por quatro períodos diferenciados na história: (1) Período da Separação, (2) Período da Proteção, que diz respeito à assistência e institucionalização, (3) Período da Emancipação, relativo às escolas específicas, (4) Período da integração, numa perspetiva inclusiva, metódica e ecológica.

A escola inclusiva passou a assumir-se, assim, como um novo paradigma de escola, cortando com a escola integrativa, em conformidade com valores como o respeito, solidariedade e qualidade para todos. O seu objetivo é assim muito aliciente e ambicioso, pois não se rege apenas por documentos legais, mas sim por mudanças nas atitudes e estratégias dos agentes educativos (Rodrigues, 2001).

Na mesma linha de pensamento, Marques (2000:64), refere que a escola inclusiva “designa um programa educativo escolar em que o planeamento é realizado tendo em consideração o sucesso de todas as crianças, independentemente dos seus estilos cognitivos, dificuldades de aprendizagem, etnia ou classe social”.

O princípio da inclusão, aponta, desta forma, para uma escola que apresenta a preocupação de observar a criança no seu todo, respeitando o seu desenvolvimento académico, pessoal e socio-emocional, permitindo à criança usufruir de uma educação ajustada, visando o aumento da sua potencialidade (Correia, 2008).

Nesta linha, Niza (1996) sublinha a necessidade de se reformular a escola de forma a garantir a educação para todos, contudo tal passa por uma chamada de atenção ao currículo, por oposição à perspetiva centrada nas incapacidades ou dificuldades dos alunos. Desta forma, as escolas têm de sofrer uma grande mudança estrutural e conceptual, de modo a responder à diversidade das necessidades dos seus alunos, ideia preconizada pela Declaração de Salamanca.

A inclusão nas escolas públicas é um dos princípios básicos para o sucesso educativo dos alunos com NEE. Deste modo, as escolas devem ser capazes de dar resposta às

capacidades, necessidades e interesses dos alunos com NEE. A inclusão destas crianças numa classe regular deve proporcionar-lhes condições potenciadoras e eficazes, facultando uma aprendizagem com os seus colegas sem NEE. Assim, as respostas devem estar disponíveis “sempre que possível nas escolas e não fora delas” (Correia, 2008).

De acordo com o mesmo autor (1997), a partilha com outras crianças potencia um melhor desenvolvimento académico e social da criança com NEE, reduzindo assim o estigma da educação em ambientes divididos. Só quando se adotar uma pedagogia diferenciada centralizada na cooperação se poderá consubstanciar os princípios da inclusão, da integração e da participação (Niza, 1996).

Segundo Costa (1997), a integração de alunos com NEE em turmas regulares revela-se positiva na interação social com os outros, bem como na sua aceitação, levando assim ao favorecimento do seu autoconceito.

A inclusão deve ser assente, primeiramente, nas necessidades e aptidões dos alunos com NEE e se possível na área de residência, em turmas das escolas regulares (Correia, 2008).

Uma escola inclusiva “pretende dar respostas às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características, nas escolas regulares das suas comunidades e, sempre que possível, nas classes dessas mesmas escolas” (Correia, 2001:128).

Assim, ao falar em inclusão, parece-nos imprescindível falar em Educação Especial, tal como Correia (2008b:19) aponta

“ [a] educação especial e a inclusão constituem-se (...) como duas faces da mesma moeda, ambas caminhando lado a lado para não só assegurar os direitos fundamentais dos alunos com NEE, mas também para lhes facilitar as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social, harmoniosa, produtiva e independente”.

O mesmo autor define a palavra especial no conceito de Educação Especial como sendo unicamente um conjunto de recursos que devem estar ao dispor da escola e da família, para que possam responder da melhor maneira às necessidades dos alunos com NEE.

Para Correia & Cabral (1997:41) o “princípio da inclusão só pode ter sucesso se, em primeiro lugar, os cidadãos o compreenderem e o aceitarem como princípio cujas vantagens a todos beneficia”.

Costa (1996) fortalece esta ideia referindo que a inclusão traz vantagens para todos os alunos, com e sem NEE, pois propicia o apoio académico e também oferece vivências positivas no domínio social; a interação entre os alunos distintos vai fomentar atitudes de aceitação daqueles que são diferentes criando comunidades abertas e, favorecendo a formação de uma geração mais solidária e mais condescendente. Deste modo, “aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências, aprenderão a conviver no mundo heterogéneo que é o seu” (p.161).

Corroborando esta ideia, Correia (2008a) diz que a inclusão permite desenvolver atitudes positivas diante da diversidade, adquirindo mais facilmente capacidades ao nível do desenvolvimento académico e social de modo a evitar a exclusão e a preparar a vida em comunidade.

Vários estudos apontam que os professores do regular referem como vantagens da inclusão as oportunidades que são criadas com troca e renovação de conhecimentos através do seu contato com professores especializados, ajudando, atualizando e melhorando a sua preparação e formação nesta área. Verifica-se ainda que os professores de escola inclusiva cooperam e delineiam mais, apreendem novas técnicas uns com os outros e apresentam vontade de alterar e utilizar uma maior variedade de estratégias para ensinar alunos com NEE (Correia, 2008b). Contudo, apresentam alguma apreensão no que diz respeito a este processo de mudança, nomeadamente, porque sentem que não possuem a formação necessária para ensinar alunos com NEE, referindo a necessidade que sentem de ter mais apoio quando nas suas turmas existem estes alunos, especialmente nos casos dos alunos com NEE severas pois apontam como entrave a falta de tempo para um acompanhamento mais individualizado aos alunos com e sem NEE. Os professores mencionam também o aumento da frustração e da ansiedade quando possuem nas suas turmas alunos com NEE. (Correia e Martins, 2000, citados por Correia, 2008b).

Deste modo, “a expansão quantitativa dos sistemas escolares coincide com uma atitude optimista que associa “mais escola” a três promessas: uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade” (Canário, 2004:53).

1.3. A Declaração de Salamanca

O percurso da inclusão está relacionado com decisões, medidas e políticas sociais de extrema importância, que foram sendo tomadas pelas Nações Unidas e UNESCO, por exemplo, propícias à sua implementação.

Conforme já referimos anteriormente, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em 1994, que decorreu em Salamanca impulsionou o movimento a favor da inclusão e foi aprovada e assinada por 92 países, incluindo Portugal, e 25 Organizações internacionais, com o objetivo de alcançar cada pessoa na sua individualidade, eliminando as barreiras à aprendizagem.

Esta declaração foi decisiva na visão da educação de todos os alunos, tendo em conta as suas capacidades, potencialidades e certas condições: os currículos, os recursos e estratégias apropriados, a organização escolar que deve facilitar estas medidas e a essencial cooperação entre a comunidade e os docentes (Silva, 2009).

Portugal assumiu o compromisso de implementar e desenvolver a educação inclusiva, com a ratificação da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Deste modo, o princípio fundamental das escolas inclusivas

“consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (UNESCO, 1994:11-12).

A Declaração de Salamanca constitui uma referência importantíssima no percurso da escola inclusiva e vem clarificar as orientações para que os países atuem no sentido da implementação da escola inclusiva. Toda a declaração aponta para um novo entendimento do papel da escola regular na educação de alunos com NEE, apontados nos seguintes itens:

- Toda a criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- Toda a criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;

- Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- As crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes mais discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo uma educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994:viii-ix).

Nesta declaração foi ainda acordado que as escolas se devem moldar

“a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos e marginais” (UNESCO, 1994:6).

Por último, resta-nos referir que o documento expressa a opção pela escola inclusiva e delineia as orientações imprescindíveis para a ação, quer a nível nacional quer internacional, com o objetivo de implementar uma escola para todos.

CAPÍTULO 2

BULLYING

Capítulo 2 – *Bullying*

2.1. *Conceitos*

Por não se conseguir uma tradução fácil para a língua portuguesa, o *bullying* é associado ao conceito de agressividade quando esta é deliberada entre pares, pois há uma necessidade de identificar aspetos da personalidade dos indivíduos envolvidos em episódios agressivos, que estão ligados às características do comportamento que estes apresentam (Pereira, 2007).

A mesma autora (2002) aponta, também, outros termos que são utilizados para falar desta problemática, tais como: “agredir, vitimar, violentar, maltratar, humilhar, intimidar, assediar, abusar”. Mas as crianças usam termos como “fazer mal, chatear”.

O pioneiro na investigação desta problemática foi Olweus que, em 1978, na Noruega, elaborou um questionário anónimo composto por 25 questões de escolha múltipla. A sua metodologia já foi aplicada, com adaptações, em variados países, tais como Portugal, Espanha, Japão e Canadá.

Olweus (1993a) afirma que a agressão e intimidação entre pares é um fenómeno muito antigo. Este autor considera que há um comportamento de *bullying* quando um aluno é agredido e se converte em vítima quando está exposto de forma contínua e durante um tempo a ações negativas levadas a cabo por um agressor ou vários.

Tendo em conta a definição universal, o *bullying* surge com as seguintes características (Costa e Vale, 1998):

- Uso deliberado da agressão, havendo intenção de magoar e provocar sofrimento;
- A agressão pode ser física, verbal ou psicológica;
- Relativamente à sua frequência pode ser pontual ou continuada no tempo, tendo habitualmente um carácter repetitivo;
- Para ser considerado um comportamento de *bullying* tem que existir uma desigualdade de poder, não sendo considerado *bullying* quando duas crianças com aproximadamente a mesma força têm uma disputa ou discussão ocasional;
- Os agressores podem ser uma ou várias pessoas ou ainda vários grupos de pessoas em momentos diferentes;
- Causa sofrimento, podendo ser dor física ou perturbação emocional.

Sharp & Smith (1994) descreve o *bullying* como sendo um abuso sistemático do poder. É um comportamento agressivo, usualmente maldoso, deliberado e persistente, que grande parte das vezes se perpetua no tempo, com a intencionalidade de magoar.

Slee (1998) refere que os comportamentos de *bullying* são caracterizados por uma intenção deliberada com o objetivo de magoar, repetidamente e continuada no tempo, com o intuito de ser superior na força, de forma física ou psicológica.

Olweus (1994) define *bullying* como sendo a vitimização propositada a uma criança de forma contínua, por um ou mais colegas. Estas formas de vitimização podem ser aplicadas de várias formas, através de agressões físicas ou verbais, por gestos obscenos ou por exclusão intencional de um grupo.

“O *bullying* é um conjunto de comportamentos agressivos de intimidação com características comuns, entre as quais se identificam várias estratégias de intimidação do outro que resultam em práticas violentas, exercidas por um indivíduo ou por pequenos grupos, com carácter regular e frequente” (Pereira, 1997:16).

Nesta linha de pensamento, Roland (1994) acrescenta que *bullying* é um comportamento de agressividade física ou psicológica, conduzido por um sujeito ou por um grupo, dirigido a uma outra pessoa que não se possa defender sozinha.

Nesta perspetiva, considera-se que existe um comportamento de *bullying*, na ótica de Marques (2001) baseando-se em alguns estudos, quando há intenção em magoar; quando a agressão se prolonga no tempo; quando o poder do agressor se mantém pela idade, género e estrutura física; quando existe falta de apoio da vítima e consequências a longo prazo na vida sociável da vítima e do agressor – insegurança ou agressividade em adultos.

Matos et al. (2009) apresentam vários tipos de *bullying*, como sendo a mentira, a ofensa, boatos, gozo, intimidação, ameaça, roubo, agressão física, uso de armas, abuso ou assédio sexual, discriminação e exclusão pelas diferenças; sendo categorizados em violência física, verbal, psicológica e sexual.

Se olharmos à nossa volta podemos afirmar que quase todas as pessoas já foram, alguma vez na vida, excluídas pelos seus pares. A este respeito, Hoover e Oliver (1996) consideram que a exclusão e rejeição por parte dos pares são também consideradas formas de *bullying*.

Desta forma, parece evidente que a chave do problema do *bullying* não deve ser centrada numa pessoa em particular, mas sim na sociedade. Assim, o *bullying* consiste num

comportamento agressivo que implica desequilíbrio de poder entre pares, com a intenção de causar danos e é repetido durante o tempo. Ultimamente aparece também o conceito de *cyberbullying*, relacionado com a internet, blogs, mails, chats ou ainda pelos telemóveis (mensagens que intimidam ou insultam) (Trautmann, 2008). Este, pode ser direto (físico, verbal ou gestos) e indireto (exclusão social, o espalhar rumores, intimidação da vítima) (Olweus, 1993a).

2.2. *Bullying Escolar*

A comunidade, em geral, é atingida por um problema atual – a violência na escola. Contudo, apesar de haver bastante informação sobre este assunto, é necessário que se observe uma preocupação constante em compreender esta realidade (Pereira, 2001).

As crianças e jovens passam, durante vários anos, a maioria do tempo do seu dia nas escolas ou dentro de um ambiente escolar, por isso, pode dizer-se que a violência escolar apresenta características muito próprias (Musitu, Estévez, Jiménez e Veiga, 2011).

Nesta linha de pensamento, os mesmos autores (p.46) acrescentam que:

“[a]ssim sendo, um aluno violento na escola é aquele cujo comportamento pressupõe o incumprimento das normas escolares e sociais que regem a interação na sala de aula e no centro educativo, com a expressão de diversas condutas punitivas para os outros que implicam agressões manifestas, relacionais, reactivas ou proactivas”.

Também Barros, Carvalho & Pereira (2009) consideram que, embora em contexto escolar se observem outras manifestações e/ou comportamentos agressivos e violentos, o *bullying* apresenta especial relevância devido às questões relativas à defronta entre pares.

Os estudos no âmbito do *bullying* na escola têm como objetivo diagnosticar e compreender o problema, bem como ir em busca de soluções de modo a tentar prevenir e reduzir a violência.

Olweus (1998) definiu ainda o conceito de *bullying* escolar como um novo conceito que dá para designar o fenómeno de maltrato e de intimidação entre crianças no contexto escolar. Pode ser também uma forma de violência não física – os insultos, os apelidos, a troça. As ameaças que ocorrem, sobretudo, nos recreios e nas saídas das escolas, levam muitos estudantes à exclusão, ocasionando danos físicos e materiais – juntamente com

formas de violência física. Considera-se uma ação negativa quando alguém intencionalmente causa, ou tenta causar, danos ou desassossego a outra pessoa (Olweus, 1994).

Também Fante (2005) designou o *bullying* escolar como o conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outros, causando dor, angústia e sofrimento.

Pereira (2006) afirma que quando se fala em violência na escola, tanto os professores como as crianças entendem-na essencialmente como as crianças se referem a ela, que é o “bater e lutar”. “Estas formas de agressão, estando muito difundidas em idades baixas (7-12 anos), até ao 6º ano de escolaridade, são apenas o aspeto mais visível do problema”.

Para Serrate (2009) as idades onde se verificam mais episódios de *bullying* são entre os 12 e os 14 anos, verificando-se que diminui tenuemente até aos 16 anos. Contudo o *bullying* acontece entre os 6 e os 14 anos, sendo a fase mais problemática dos 11 aos 15, devido às mudanças que se verificam nestas idades.

Segundo Heinrichs (2003), o *bullying* direto ocorre em frente ao alvo, não necessariamente na presença do professor. Está relacionado com o contato físico, verbal ou gestual que ocorre diretamente com a vítima. O *bullying* indireto ocorre quando há exclusão de um aluno de um grupo social, proveniente de uma exclusão premeditada ou isolamento, que geralmente é feito de modo a não chamar a atenção.

Eslea e Rees (2001) citados por Musitu et al. (2011:56) “sugerem que o aluno, à medida que vai entrando na adolescência, começa a dar mais importância às agressões directas, enquanto as indirectas passam para segundo plano”.

No que se refere às formas de *bullying*, Rodríguez (2004) faz referência a várias: (1) verbal - chamar nomes, ameaçar, humilhar, troçar, (2) física – pontapés, cotoveladas, empurrões, tareias; (3) emocional – chantagem, enganar a vítima, usurpação para conseguir alguma coisa; (4) sexual (apesar de ser menos frequente) – gestos indecentes, palpadelas sem a aprovação da vítima e exigência de favores sexuais.

Formas de agressão como o “meter medo” e o “ameaçar”, o “espalhar rumores” e “revelar segredos” são um problema de difícil resolução. Tal como estes aspetos podem passar despercebidos aos pais e à escola, também a marginalização o pode. Contudo, embora afete um menor número de crianças é uma forma de agressão que pode deixar marcas prolongadas no tempo, caso a criança não seja apoiada (Pereira, 2006).

Por seu lado, Serrate (2009) apresenta quatro modalidades de violência na escola, que têm sido apresentadas em vários congressos: a violência interna (que é exterior à escola e se manifesta na sociedade, mas influencia a escola); a violência “anti-escolar” (que se traduz nas más relações dos alunos com os restantes intervenientes da escola); e a violência relativa à identidade (vista como um impedimento ao seu crescimento devido à institucionalização do poder na escola).

Os tipos de *bullying* que ocorrem mais frequentemente são as agressões verbais, seguidamente as agressões físicas e por último a exclusão social (Serrate, 2009).

Na sala de aula observam-se mais agressões verbais (ofensas e alcunhas), bem como a discriminação de algum colega, impedindo-o de participar em determinadas tarefas escolares (Rodríguez, 2004).

Neto (2005) vai mais além, referindo que o desequilíbrio de poder relativo ao *bullying* pode ser explicado pelas diferenças físicas (estatura, peso, raça, entre outras) emocionais e sociais percebidas entre agressores e vítimas. Mas não só, também aspetos económicos e culturais, personalidade e temperamento, constituem fatores de risco para a manifestação do *bullying* (Fante, 2005).

No que se refere às causas do *bullying* escolar, Matos et al. (2009: 28), referem que este poderá surgir devido à ausência de sucesso e escolar e à falta de ligação com escola, o que pode dever-se ao “aumento da escolaridade obrigatória, o que prolonga a permanência dos jovens na escola, e por outro, à inadequação do ensino às diferentes culturas, expectativas, motivações e competências dos alunos”.

Musitu et al. (2011) destacam os fatores individuais, familiares, escolares e sociais, como potenciadores da violência na escola. Primeiramente encontram-se as características biológicas e psicológicas; em segundo os problemas e conflitos familiares, mau clima familiar, o autoritarismo e negligência parental; em terceiro apresentam os fatores relacionados com a má relação entre professor e aluno, a rejeição à escola e vitimização dos colegas; por fim, é apontada a violência nos meios de comunicação, falta de recursos e a permissividade social face à agressividade.

Tendo em conta todos estes fatores, podemos dizer que o *bullying* atinge todos que direta ou indiretamente contatam com esta prática, e tem efeito sobre as vítimas, agressores e sobre quem assiste. Este fenómeno pode repercutir-se na sala de aula e na escola, refletindo-se na imagem que passa para o exterior, o que leva a que os alunos as deixem de

frequentar. Consequentemente, estas escolas passam ainda a ter o problema da instabilidade do corpo docente, que não permanece nelas durante muito tempo, sendo que não é feito o investimento necessário para reverter esta situação. Por outro lado, a vida futura dos agressores e das vítimas também fica comprometida. Os agressores tendem a recorrer à violência para chegarem onde querem, e as vítimas tendem a revelar insegurança na sua relação com os outros (Pereira, 2001).

Desta forma, podemos enumerar várias razões que levam uma criança ou jovem a agredir. Ou, porque quando agredem o outro se sentem superiores, mais fortes ou, por outro lado, quando revelam dificuldades em fazer amizades e se sentem inferiorizados. Existem ainda casos de crianças ou jovens que são violentos porque no seu passado vivenciaram episódios violentos.

Podemos falar também em fatores ambientais, que se manifestam no comportamento da criança e jovem através da influência familiar. Um modelo familiar antissocial tem um impacto bastante negativo no comportamento das crianças, pois a agressividade pode ser aprendida de acordo com o modelo parental que lhes é imposto, tornando -se também violentas (Ramírez, 2002).

Relativamente ao local onde se verificam mais episódios de *bullying* escolar, é importante salientar que, na escola, o recreio é bastante apelativo para a criança, contudo é um local onde se pode desencadear sofrimento para algumas delas. A escola tem um papel fundamental na resolução dos seus problemas, intervindo na procura de acabar com a violência, procurando parcerias, repensando nos recreios e ofertas, garantindo maior segurança para que as crianças cresçam em harmonia (Pereira, 2001). A mesma autora afirma ainda que “na escola, a criança tem o direito ao seu espaço, a ser respeitada” (p.25).

O recreio é assim considerado o local mais provável para a ocorrência do *bullying* escolar, uma vez que são espaços que por vezes não são muito vigiados, embora possam ocorrer noutros locais da escola (Sharp &Smith, 1994).

Corroborando esta ideia Serrate (2009) aponta o recreio como o local onde ocorrem agressões mais frequentemente, como os insultos, o roubo de objetos e a agressão verbal. Contudo, “[as] escolas do 1º ciclo do ensino básico apresentam uma realidade diferente: é normal a presença de um funcionário ou de um professor no recreio” (Pereira, 2006).

A respeito da vigilância dos recreios, Musitu et al. (2011) aponta que o local onde há maior ocorrência de *bullying* escolar e o tipo de agressão que se realiza, pode estar

associado à falta de vigilância desse mesmo local, por adultos. Esta forma de violência passa, na maior parte das vezes, despercebida aos olhos dos pais, dos professores e da sociedade em geral. Deste modo, e tendo em conta os alertas a mentalidade dos intervenientes da comunidade escolar deve mudar.

2.3. Agressores, vítimas e testemunhas

2.3.1. Agressores ou Bullies

Não existem razões específicas para a criança se tornar um *bully*. Contudo os fatores ambientais parecem conduzir a este comportamento.

Os agressores apresentam características de impulsividade e têm a necessidade de subjugar os outros. Geralmente são fortes fisicamente, apresentando falta de empatia com as vítimas e sentimentos de culpa mínimos na sequência dos seus atos (Olweus, 1993a).

Bryant-Mole (1994) diz-nos que os agressores são infelizes. Podem-nos parecer felizes por darem grandes gargalhadas ou gozarem com os colegas, mas por dentro eles não o são.

Olweus (1993a) faz a distinção entre dois tipos de agressores:

- Agressores passivos ou seguidores - geralmente são sujeitos que não tomam a iniciativa, são inseguros e ansiosos.
- Agressores típicos - os sujeitos reagem agressivamente, e no caso dos rapazes, combinada com a força física.

De acordo com Henrichs (2003), os comportamentos de *bullying* podem ser reforçados com a presença de *bullies* passivos. Estes são mais propensos a tornarem-se agressores ativos.

Segundo Barros et al. (2009), os agressores desejam ser o centro das atenções e que todas as suas vontades sejam realizadas, bem como ambicionam o poder e o *status*. Durante a agressão, ridicularização e ameaças às vítimas, os agressores sentem prazer relativamente ao papel que representam. São crianças que provocam alguém repetidamente, física ou psicologicamente (Beane, 2006).

Matos et al. (2009) acrescentam que os agressores são, na sua generalidade, mais fortes e com idades superiores às do grupo a que pertencem, revelam um rendimento escolar mais baixo e atitudes negativas face à escola, dificuldades em controlar-se e envolvem-se em conflitos regularmente. Contudo, a sua autoestima é mais elevada.

Muitos dos agressores partem do princípio que as suas atitudes não serão punidas, devido ao facto de as vítimas e observadores raramente acusarem estes comportamentos aos professores, por medo de retaliações (Rodríguez, 2004).

Deste modo, no quadro 1 apresentamos as características gerais dos agressores.

- Perceção inapropriada de intenções hostis nas ações dos outros
- Frequentemente foram expostos a modelos com comportamentos agressivos
- Repetem cronicamente comportamentos agressivos
- Tendem a ter pouca empatia pelos seus alvos
- Controlam os outros com ameaças físicas e verbais
- Ficam rapidamente chateados e são mais aptos a usar a força
- Maus e vingativos
- Maus modelos (pais) de regras sociais e de resolução de problemas
- Têm mais problemas familiares
- Falta de supervisão dos pais
- Gostam mais de contactar com grupos agressivos
- Disciplina inconsistente em casa
- Veem a agressão como um meio de preservar a sua auto imagem
- Focados em maus pensamentos
- Percebem a sua imagem física como importante para os seus sentidos de poder e controlo
- Mais propensos a sofrer de abusos físicos e emocionais em casa
- Exibem ações obsessivas ou rígidas
- Frustrados com os pares e criam ressentimento

Quadro 1. Características dos agressores (adaptado de Hazler et al., 1997).

Matos et al. (2009) referem ainda que os agressores tendem a manifestar os comportamentos agressivos de forma diferente, os rapazes optam pela agressão direta

enquanto as raparigas apresentam comportamentos de agressão indireta. Contudo, o perfil do agressor passa pelo desejo de intimidar, dominar e ter poder, extroversão, comportamentos de delinquência e tirania, incumprimento de regras e normas, falta de respeito pelos outros, rendimento escolar baixo e falta de envolvimento com a escola e uma grande autoestima.

São considerados ainda fatores de um potencial agressor um fraco padrão de referências, inconsistência nas práticas disciplinares, reforço da agressividade de modo positivo, a utilização da agressão como resolução de conflitos, o isolamento social e familiar com condutas antissociais (Ramírez, 2002).

“A falta de controlo do agressor leva a que a sua ira, a sua agressividade e a sua raiva extravase e ataque aquele que sabe à partida que não se vai defender” (Serrate, 2009:186).

No que concerne às consequências para os agressores, Pereira (2002:25) refere as seguintes:

"vidas destruídas; crença na força para a solução dos seus problemas; dificuldade em respeitar a lei e os problemas que daí advêm, compreendendo as dificuldades na inserção social; problemas de relacionamento afectivo e social; incapacidade ou dificuldade de auto-controlo e comportamentos anti-sociais."

Por outro lado, no futuro os agressores podem ter problemas com a lei, serem violentos com a família e os colegas de trabalho, revelar dificuldades em fazer amizades e manter relações sadias com os outros (Beane, 2006).

Para finalizar, salientamos a opinião de Simões et al. (2009) quando referem que os reveladores comportamentos agressivos, apresentam, de um modo geral, uma menor capacidade para compreender as outras pessoas e os seus comportamentos, para encontrar soluções alternativas aos seus problemas interpessoais, revelam ainda uma menor sensibilidade relativamente aos conflitos interpessoais e focalizam-se nos seus objetivos finais.

2.3.2. *Vítimas*

“A vitimização na escola implica uma importante ameaça ao bem-estar psicológico de crianças e adolescentes, por se tratar de uma experiência interpessoal extremamente stressante para a pessoa” (Musitu et al., 2011:60).

Neste sentido, Neto (2005) aponta vários comportamentos que as vítimas de *bullying* frequentemente apresentam: melancolia, angustia e tristeza, arranjam desculpas para não irem à escola, baixam o rendimento escolar, são poucos sociáveis e isolam-se, queixam-se de mal-estar em geral, podem apresentar ferimento sem justificação.

Alguns autores como Beane (2006) e Matos et al. (2009) fazem referência a dois tipos de vítimas:

- Vítimas passivas – geralmente não se defendem e não reagem rapidamente, têm poucos amigos, são solitários, ansiosos e sensíveis.
- Vítimas provocadoras – são impulsivas e irritantes, ofendem e instigam os agressores e fazem de si alvos, contudo não têm a capacidade de se defender. Estas podem tornar-se *bullies* mais facilmente, por isso são consideradas de risco.

As vítimas raramente pedem ajuda, revelam falta de interesse e vontade de ir à escola, sentem medo e fragilidade (Barros et al., 2009).

São mais frequentemente vítimas de *bullying* os alunos mais novos, denotando-se que a frequência destes episódios diminuem com a idade e com o avançar dos anos de escolaridade (Matos et al., 2009).

De acordo com Sharp & Smith (1994) e Matos et al. (2009), as vítimas vivem angustiadas, com medos e stress, apresentam diminuição da autoestima com efeitos a longo prazo, sintomas como dores de cabeça, dores de barriga, pesadelos, problemas de aprendizagem, atenção e concentração, isolam-se socialmente, podem apresentar abandono escolar e tendência para o suicídio.

Alguns autores, como Rodríguez (2004), mencionam também que as vítimas podem apresentar perturbações de atenção e na aprendizagem, falta de energia, depressão e solidão, sentimentos de culpa, dificuldade em lidar com a rejeição e críticas negativas, insónias e queixas de doenças físicas.

Assim, no quadro 2 apresentamos as características gerais de uma vítima.

- Competências sociais ineficientes
- Menos populares
- Competências interpessoais pobres
- Competências limitadas para ganhar aceitação e sucesso
- Acreditam que não podem controlar o ambiente
- Competência de comunicação limitada em situações de *stress*
- Têm receios sobrepostos de inadequação pessoal
- Maneirismos físicos associados à depressão.
- Isolados socialmente
- Sentimentos frequentes de inadequação pessoal
- Medo de ir para a escola
- Realiza ações autodestrutivas
- Fisicamente mais novos, pequenos e frágeis do que os pares
- Acredita que os outros são mais capazes
- Fraco conceito próprio
- Sente que os fatores externos têm maior impacto que o controlo interno
- Dificuldade de relacionamento com os pares
- Tem famílias sub-envolvidas nas suas decisões e atividades
- Vergonha pessoal pelos seus problemas
- A perceção de progressivas falhas faz com que aos alvos façam sucessivamente menos esforço nas situações seguintes

Quadro 2. Caraterísticas das vítimas (adaptado de Hazler et al., 1997).

No que se refere às consequências dos episódios de *bullying* para as vítimas, Pereira (2002:25) apresenta as seguintes:

“vidas infelizes, destruídas, sempre sob a sombra do medo; perda de auto-confiança e confiança nos outros, falta de auto-estima e auto-conceito negativo e depreciativo; falta de concentração; morte (muitas vezes suicídio ou vítima de homicídio); dificuldades de ajustamento na adolescência e vida adulta, nomeadamente problemas nas relações íntimas”.

Beane (2006) acrescenta dizendo que a curto prazo as vítimas podem sentir-se assustadas e isoladas. Entrementes, não se dão valor e sentem-se inferiores, pelo que o seu aproveitamento escolar diminui e acreditam que merecem ser agredidas. Assim, encontram-se numa situação de maior risco de entrar em depressão e cometer suicídio do que os que não sofrem de *bullying*.

As consequências decorrentes do *bullying* podem estar relacionadas com alguns aspetos, como o tipo de violência (direta ou indireta) e o género da vítima (Musitu et al., 2011).

Os mesmos autores (p.61), citando Pristein, Boergers & Vernberg (2001) verificaram nos seus estudos que os sintomas de depressão e a violência indireta são mais frequentes nas raparigas. Contudo, os rapazes quando são alvos de agressões diretas revelam mais sinais depressivos. Isto pode ser explicado pelo facto dos rapazes encararem este tipo de violência como uma humilhação em comparação com as raparigas, que são mais afetadas pela agressão indireta.

2.3.3. Testemunhas / Observadores

As testemunhas, observadores ou não participantes, apesar de não se envolverem diretamente nos atos violentos, tornam-se testemunhas e aprendem a conviver com os episódios de *bullying*, calando-se e apresentando sentimentos negativos em relação ao que observam (Barros et al., 2009).

Estes alunos, sendo observadores sofrem com o medo, a dúvida sobre como agir e a descrença na capacidade e no interesse da escola em resolver o problema. O desempenho escolar pode cair, pois a atenção dos adolescentes passa a ser dirigida para as atitudes agressivas praticadas e sofridas por seus colegas. O facto de testemunhar o *bullying* é um grande fator de risco para o descontentamento com a escola, já que pode comprometer o desenvolvimento académico e social (Neto, 2005).

Segundo Barros et al. (2009:5743) “convém ressaltar que os envolvidos com o *bullying* estão propensos a diversas implicações que interferem de forma negativa nas actividades sociais, por serem submetidos a tais formas de violência”.

Serrate (2009) aponta que na maioria dos casos as testemunhas/espetadores passivos passam a andar amedrontadas ou também passam a fazer parte do grupo do agressor.

Concomitantemente, e uma vez que os observadores são um grupo que tem adquiridas competências sociais e pessoais, revelam um grande potencial para agir na prevenção do *bullying*, relatando e não tolerando comportamentos agressivos que tenham conhecimento (Carvalhosa, 2010).

Assim, a atenção face a este tipo de alunos não deve ser descurada pela escola, cabendo ao professor conseguir movê-los para que atuem em situações de *bullying*, oferecendo-lhes, por exemplo, sugestões específicas, como recusar participar e recusar assistir, por forma a poder reduzir-se significativamente estes episódios (Beane, 2006).

2.4. Alguns estudos relevantes

Diversos estudos revelam que as práticas de *bullying* são mais comuns no ensino básico do que no secundário. Pesquisas efetuadas demonstram que existe uma relação entre os comportamentos de *bullying* e as condições físicas, psicológicas e de bem-estar social das crianças (Bryan-Mole, 1994; Dake et al, 2003; Rigby, 1998).

Numa análise detalhada aos estudos efetuados sobre a prevalência de *bullying*, confirma-se que são os rapazes que mais se envolvem em práticas de *bullying*. No entanto, observa-se que os rapazes são vitimizados por rapazes, ao passo que as raparigas são vitimizadas tanto por rapazes como por raparigas (Rigby, 1998).

Olweus (1993b), na Noruega, realizou um estudo com crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 16 anos e verificou que em 15% da amostra havia vitimação/agressão, 9% vítimas e 7% agressores. Constatou ainda que a vitimação decresce com a idade; os mais velhos geralmente são os agressores e os mais novos os mais vitimados. Relativamente ao género, os rapazes são mais agressores do que as raparigas, enquanto estas estão mais expostas ao *bullying* indireto (exclusão e isolamento) e os rapazes ao *bullying* direto (agressão física).

Whitney e Smith (1993), no Reino Unido, confirmam que o local de maior ocorrência de *bullying* escolar no 1º ciclo é o recreio (76%), sendo as formas de agressão mais frequentes o “chamar nomes”, com 50% e a agressão física, com 36%. A vitimação

nestas escolas ocorre 28% nos rapazes e 27% nas raparigas, sendo também os rapazes os que mais agredem. Envolvem-se em comportamentos agressivos 37% dos alunos entre os 8 e os 11 anos e 14% entre os 11 e os 16 anos.

Olweus (1994) aponta que o *bullying* decresce com a idade, ou seja, diminui com o aumento dos anos de escolaridade. Os alunos são menos frequentemente vitimizados com o aumento da idade, sendo os mais novos os mais vitimizados.

Nesta linha de pensamento, Carvalhosa (2010:18) menciona que “é nas escolas do ensino básico e nos anos de escolaridade inferiores que o *bullying* ocorre mais frequentemente”.

Em Portugal, Pereira, Almeida, Valente & Mendonça (1996) realizaram uma investigação em escolas do 1º e 2º ciclos do ensino básico do distrito de Braga e concluíram que uma em cada cinco crianças foi vítima de *bullying*, três ou mais vezes, no mesmo período.

Pereira, Mendonça, Neto, Valente & Smith. (2004) realizaram outro estudo em Braga e Lisboa, com escolas do 1º e 2º ciclos das respetivas cidades. Tanto a vitimação como a agressão persiste três ou mais vezes no norte e no sul, com valores muito idênticos; as formas de agressão mais frequentes no norte e no sul são “chamar nomes” e “espalhar rumores”. Neste estudo, os referidos autores, averiguaram que o local onde ocorre mais a prática de *bullying* é o recreio, tanto no norte como no sul (78,2% e 73,6%, respetivamente). Contudo, verificam-se diferenças significativas na agressão, pois os rapazes são mais vezes agressores do que as raparigas; também são mais vítimas, contudo as diferenças não são significativas.

A corroborar estes factos, Pereira (2006) refere que as formas de agressão variam de acordo com o género, assim os rapazes envolvem-se mais em agressões diretas enquanto que as raparigas estão mais propensas às indiretas, como por exemplo, os rumores. Relativamente às idades, as crianças mais novas recorrem mais às agressões diretas e com o aumento da idade denota-se que as situações de agressão e vitimação vão reduzindo. Este facto prende-se com a aquisição de competências sociais e cognitivas que parecem estar ligadas ao recurso de outras formas de agredir.

Estudos efetuados no 1º ciclo do ensino básico, concluíram que 20% dos alunos se encontravam com frequência, envolvidos em comportamentos de *bullying* (Pereira, 2008).

Costa & Pereira (2010) analisaram a prevalência do *bullying* em alunos do 1º ao 6º ano, com sucesso e insucesso escolar e verificaram um maior predomínio de agressores (18,8%), apresentando valores próximos para as vítimas e agressoras (17,8%) e as vítimas (11,1%). Os alunos que apresentam maior insucesso escolar revelaram maior envolvimento em episódios de vitimação e agressão em relação aos alunos com sucesso escolar, e apresentaram-se com valores superiores nos agressores (19,7%) e nas vítimas (16%). Deste modo, concluiu-se que o insucesso escolar deve ser tido como um foco de alerta no que diz respeito ao *bullying* escolar.

Recorrendo a alguns estudos que têm sido realizados em Portugal, Carvalhosa (2010), refere que 1 em 4 alunos, entre os 10 e os 18 anos, se envolvem em comportamentos de *bullying* duas a três vezes por mês. Relativamente ao género, os rapazes são os que mais se envolvem, quer como agressores, quer como vítimas, ou ambos, em conjunto. Quanto à idade, são os mais novos que se envolvem mais como vítimas, contudo o pico acontece por volta dos 13 anos.

Serrate (2009) refere que os rapazes são mais vítimas e agressores do que as raparigas e as raparigas são mais “testemunhas-agressoras” de violência indireta. Aponta ainda que, apesar de não serem conhecidas grandes diferenças entre as escolas públicas e privadas, é nas escolas privadas que os alunos são mais humilhados e que concordam em caluniar os outros.

2.5. *Bullying* e NEE

Nas escolas, o fenómeno do *bullying* e a sua evolução “passou muitas vezes despercebido na sua verdadeira extensão e expressão” (Carvalhosa, 2010:15).

Também Lopes (2005:40), corrobora e intensifica esta ideia, ao afirmar que

“[n]uma escola compulsiva, prolongada e sem alternativas, a relação com os pares torna-se um factor decisivo da saúde mental e do bem-estar, sem concorrência em qualquer outro sector da sociedade”.

Numa escola com estas características, facilmente se compreende que as crianças portadoras de deficiência podem mais facilmente ser vítimas de *bullying*, bem como as crianças que são superprotegidas pelos pais. Deste modo podemos aferir que as crianças

com NEE constituem um grupo de risco no que diz respeito ao *bullying* escolar (Beane, 2006).

Por outro lado, a falta de competências sociais pode também ser apontada como um fator de risco, sendo que muitos agressores se apresentam comprometidos nesse sentido. Assim, quando não existem problemas nesta área a probabilidade de um ajustamento social positivo e melhor capacidade de resolução de problemas aumenta (Orpinas & Horne, 2005; Barton, 2006).

Corroborando esta ideia, Lopes (2005) refere que a falta de competências sociais nas crianças que são excluídas pelos seus colegas é marcante. Assim, devido à sua relação interpessoal com os outros e o modo como são tratadas, podem ser consideradas crianças de risco, resultando comportamentos agressivos e de isolamento.

O mesmo autor, fazendo menção a vários estudos realizados (Coie, Lochman, Terry & Hyman, 1992; DeRosier, Cillese, Coie & Dodge, 1994) refere que as crianças com Dificuldades de Aprendizagem podem ser alvo de agressões diretas ou indiretas e correm um maior risco de se envolverem em comportamentos desajustados ou agressivos.

Também Neto (2007) associa a problemática das NEE ao *bullying* escolar, apresentando como sinais e sintomas de possíveis vítimas-agressores de *bullying*, a hiperatividade; o défice de atenção, agressividade, desordem de conduta, depressão e dificuldades de aprendizagem.

Por forma a fortalecer esta ideia, podemos referir que características biológicas e comportamentais também podem aumentar o risco de violência com crianças, sendo que nas NEE se pode apontar as crianças que apresentam desordem por défice de atenção com ou sem hiperatividade. Estas revelam dificuldades em estar quietas, terminar tarefas, pensar antes de agir e projetar coisas a longo prazo. Desta forma, as crianças com este problema podem ser bastante perturbadoras e inconvenientes o que provoca mau estar nos outros, precisando de um maior apoio e atenção quer da escola quer dos pais (Orpinas & Horne, 2005; Barton, 2006).

Segundo os mesmos autores, o facto de estes comportamentos prejudicarem o bom rendimento escolar e o bom relacionamento com pares e professores, traz preocupações à escola e podem provocar incompreensão por parte dos pais. Todos estes aspetos se tornam um fator de risco e, se a tudo isto, se associar um grupo de pertença difícil, existe uma maior probabilidade de problemas de violência e delinquência. Também mais suscetíveis a

este risco, tal como as crianças com esta problemática, estão as que apresentam problemas motores, com dificuldades de aprendizagem, com complicações perinatais e perturbações mentais.

Schartz et al. (1997) citados por Carvalhosa (2010), referem que as vítimas-agressoras apresentam uma difícil adaptação à sociedade, sendo frequentemente rejeitados pelos outros. Apresentam, ainda, graves problemas comportamentais na escola, podendo associar os comportamentos agressivos à hiperatividade.

As crianças que possuem um problema crónico, problemas emocionais ou de desenvolvimento podem ser associadas aos agressores ou vítimas-agressoras. Já as crianças com necessidades educativas e de saúde especiais podem ser associadas com o serem vítimas (Cleave & Davis, 2010).

Também Olweus (1998) fala em vítimas passivas e vítimas ativas ou provocativas. O mesmo refere que estas últimas podem apresentar-se violentas ou desafiadoras. As crianças com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção podem ser apontadas como fazendo parte deste tipo de vítimas, apresentando problemas de atenção, concentração e comportamentos irritantes. No futuro podem transformar-se em potenciais agressores. Já as vítimas passivas são geralmente mais frágeis e tímidas, podem ainda revelar lacunas na coordenação e na psicomotricidade.

Nesta linha de pensamento, Simões et al. (2009) acrescentam que em contexto escolar, as crianças que apresentam comportamentos agressivos revelam, na maioria das vezes, falta de atenção, problemas ao nível das capacidades de leitura e défices cognitivos.

Smith e Sharp (1994) referem vários fatores de risco que podem estar associados a práticas comportamentais agressivas, tais como o estatuto socioeconómico das famílias (rendimento baixo, famílias numerosas, pais muito novos). Outros fatores podem estar associados às características pessoais da própria criança, tais como problemas de concentração, ansiedade, hiperatividade, impulsividade, fraco controlo do comportamento, nervosismo, dificuldades de aprendizagem, baixo nível cultural, ser diferente de alguma maneira - deficiência física ou mental e aspeto físico.

A incapacidade de dar resposta a diversas situações sem agressividade revela uma lacuna ao nível dos fatores cognitivos. O facto de (des)codificarem as informações de forma desajustada desencadeia comportamentos agressivos, ao invés de criarem respostas alternativas (Ramírez, 2002).

Nesta linha de pensamento, Simões et al. (2009:115) apontam que os “défices no desenvolvimento da linguagem que conduzem a dificuldades na leitura podem igualmente impedir o desenvolvimento de competências cognitivas para controlar e monitorizar sentimentos negativos”.

Assim, Pereira (2008) acrescenta que o *bullying* tem maiores probabilidades de ocorrer com crianças com NEE, pois apresentam um défice nas competências sociais e relações de amizade com mais hipóteses de serem rejeitadas.

A Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA, www.abrapia.org.br) indica que na maioria dos casos os agressores/*bullies* escolhem para suas vítimas pessoas com algumas características específicas que sirvam de desculpa para as suas agressões. Deste modo, tentam abordar pessoas que apresentem algumas diferenças em relação ao grupo no qual estão inseridos, como por exemplo: obesidade, baixa estatura, deficiência física, ou outros aspetos culturais, étnicos ou religiosos. Estas crianças tornam-se alvos mais vulneráveis ao *bullying*.

Fortalecendo esta ideia (Rigby, 1998) refere que as crianças e jovens que apresentem alguma incapacidade são mais propensas a sofrerem *bullying* pelos seus pares.

A ABRAPIA ressalva também a preocupação e a atenção que os professores devem ter com as crianças com NEE, pois elas apresentam-se como um grupo de risco. Devido às dificuldades de aprendizagem que apresentam e dos comportamentos diferenciados na sala de aula e nos recreios, é possível reconhecer três fatores que podem levar a que se tornem vítimas:

- 1º) as características dessas crianças podem ser vistas como um pretexto para os agressores;
- 2º) as crianças com NEE podem não ter tantos amigos como as outras crianças;
- 3º) como as suas competências sociais são mais pobres, muitas vezes são vistas como vítimas provocativas.

Assim, é de extrema importância que os pais e a escola, eduquem as suas crianças a respeitarem essas diferenças

O insucesso escolar pode constituir um fator de risco relevante, pois um fraco rendimento escolar origina num reforço comportamental menos eficaz. Devido aos reforços e atenção negativos que muitas vezes estas crianças têm por parte dos pares e dos

professores, estas podem seguir pelo abandono escolar levando a uma probabilidade maior de consumo de drogas, delinquência, crime, etc. (Orpinas & Horne, 2005; Barton, 2006).

Segundo Henrichs (2003), quando revemos as características das vítimas de *bullying* são evidentes as semelhanças das características das crianças com Síndrome de Asperger. O mesmo autor realizou um estudo com pais de crianças com Síndrome de Asperger com idades compreendidas entre os 4 e os 17 anos e concluiu que 94% dos seus filhos foram vítimas de *bullying*.

Oliveira & Barbosa (2012) apontam alguns autores que defendem que os alunos com sobredotação, por serem mais sensíveis, revelarem maior intensidade nas emoções e se destacarem dos pares devido às suas capacidades, podem ser um grupo mais vulnerável no que diz respeito ao *bullying* escolar.

Contudo, Estell et al. (2009), citados pelos supracitados autores, referem que no seu estudo os professores identificaram os alunos com deficiências ligeiras como agressores em episódios de *bullying*, em comparação com alunos sobredotados que foram vistos com menor envolvimento. Este facto é explicado por vários autores, ao constatarem que os alunos com sobredotação apresentam maiores competências para fazer face a problemas sociais.

Também um estudo realizado em Portugal, do Health Behaviour in School – aged Children /Organização Mundial de Saúde (HBSC/OMS), mostrou que crianças e adolescentes que frequentam o ensino regular e apresentam problemas de saúde, como deficiência ou doença crónica, pensam ser mais frequentemente vítimas de *bullying*, mais infelizes e ter mais sintomas psicológicos e físicos do que as outras crianças e adolescentes que não têm estes problemas (Matos & Equipa do Projecto Aventura Social, 2003).

CAPÍTULO 3

PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO NO *BULLYING*

ESCOLAR

Capítulo 3 – Prevenção e Intervenção no *Bullying* Escolar

3.1. Contextualização

Musitu et al. (2011) apontam diferentes fatores que podem desencadear a violência escolar, sendo eles os individuais, familiares, escolares e sociais.

Há escolas que se apresentam como potencializadoras de condutas agressivas por vários motivos: escassez de estratégias eficientes para combater os problemas comportamentais; relações entre professores e alunos, que por vezes são de desigualdade; o efeito negativo e contrário dos castigos, que por vezes, ainda fomenta mais agressividade no aluno (Rodríguez, 2004).

Na tentativa de combater estes comportamentos e episódios é fundamental, segundo a OMS (1999), que seja desenvolvido um trabalho na prevenção da violência nas escolas. Este trabalho, ao ser devidamente efetuado, interfere positivamente nas aprendizagens das crianças e tem exibido resultados muito positivos, enquanto a escola se mostra como um recurso eficiente e prático para prevenir e reduzir a violência.

Assim, Amado e Freire (2002), referem que

“[a] prevenção da violência na escola constitui simultaneamente uma acção preventiva do insucesso, da desmotivação e do abandono escolar, a curto e médio prazo, e de fenómenos de carácter social, como a delinquência e a exclusão social, a longo prazo”.

Simões et al. (2009) referem que nas últimas duas décadas tem vindo a ser realizado um trabalho relativo à organização e gestão das escolas com base na delineação em estratégias que promovem experiências positivas ao aluno, aumentam a ligação da criança com a escola e tentam afastá-la de situações de delinquência.

Dando relevância à prevenção e tal como refere Pereira (2011:136), é importante “definir e implementar alternativas de intervenção que se legitimem pela qualidade do processo, abrangência de atores sociais e se traduzam em resultados de minimização do *bullying*”, refletindo-se diretamente na relação entre pares, constituindo-se, nesta área, como um dos grandes desafios.

Este trabalho de intervenção traduz-se na diminuição de comportamentos desajustados como roubos, uso e abuso de substâncias e do *bullying*, bem como o aumento da motivação pela vida escolar e do bom clima escolar. As práticas a desenvolver nas

escolas, de modo a colmatar os problemas da violência escolar, são uma tarefa árdua pois envolvem vários intervenientes e a concretização de medidas a vários níveis. Só assim se pode construir uma escola com um clima saudável evitando o insucesso, abandono escolar e indisciplina (Carvalhosa, 2010).

A referida autora considera ainda que

“Os projectos de prevenção da violência e do *bullying* em meio escolar visam a aquisição de comportamentos não violentos e a redução da sua prevalência na comunidade educativa, através de uma intervenção holística, criando um ambiente escolar seguro e amigável” (Carvalhosa, 2010:45).

O programa de Olweus (1993a) para a prevenção do *bullying* é tido como o melhor conseguido na redução desta problemática, verificando-se uma melhoria no clima social entre crianças e jovens, bem como uma diminuição significativa de comportamentos antissociais e uma maior participação nas atividades escolares com relacionamentos sociais mais positivos. Os focos de intervenção devem ser a escola, a turma, o indivíduo e a família.

Algumas das características do plano proposto por Olweus são:

- Desenvolver regras claras contra o *bullying* nas escolas;
- Alcançar um envolvimento ativo por parte dos professores e pais nesta questão;
- Aumentar a consciencialização do problema, avançando no sentido de eliminar alguns mitos sobre o *bullying*;
- Fornecer apoio e proteção às vítimas.

Freire (2011:193), num estudo realizado com base nas ações disciplinares dos professores entre duas escolas e a sua visão sobre a disciplina, evidenciou

“a importância da acção dos professores na sala de aula; a necessidade de perspectivar a acção dos professores, no que se refere à construção da disciplina, integrando diferentes níveis de contexto – a sala de aula, a equipa pedagógica (director de turma/conselho de turma) e a escola no seu todo; a multidimensionalidade dos fatores pedagógicos e organizacionais concorrentes na construção de uma disciplina positiva nas escolas.”

Pereira (2001:26) descreve as fases de intervenção propostas de acordo com seis pontos-chave: “1) projecto educativo da escola, comunicação intra-escola e envolvimento da comunidade educativa; 2) sensibilização da formação dos docentes, conselho executivo,

auxiliares de acção educativa, pais e encarregados de educação; 3) os tempos livres na escola; 4) melhoramento dos recreios e oferta de equipamentos móveis; 5) monitorização dos recreios; 6) encaminhamento e acompanhamento de crianças vítimas e agressoras”.

Concomitantemente, Carvalhosa (2010) refere que as intervenções realizadas no âmbito do *bullying* escolar, são classificadas em três níveis de prevenção (primária, secundária e terciária) e caracterizadas de acordo com a população alvo. Estas devem traduzir-se na diminuição de comportamentos desajustados e agressivos, como roubos, uso e abuso de substâncias, bem como no aumento da motivação pela vida escolar e bom clima social.

Também Serrate (2009) fala destes três tipos de intervenção, indicando que a escola deverá incluir o tema do *bullying* nas suas reuniões, proporcionar formação aos professores e os recursos necessários para combater o *bullying*.

A intervenção primária pode ser representada pelo momento que antecede o comportamento desajustado com a pretensão de serem desenvolvidas competências comportamentais ao nível físico, psicossocial e cultural. A intervenção secundária diz respeito ao momento em que o problema já surgiu, sendo fundamental que se trave, precocemente, a evolução de problemas psicológicos e educacionais que possam ocorrer. A prevenção terciária ocorre após o problema se ter verificado e tem como objetivo intervir junto dos grupos de risco, trabalhando no sentido de minimizar e corrigir os comportamentos e efeitos criados pelo problema (Negreiros, Simões, Gaspar & Matos, 2009).

Na perspetiva de Carvalhosa (2010) são fundamentais três pré-requisitos para uma “política anti-*bullying*”. Em primeiro lugar, a *identificação* da existência do problema; em segundo a *clareza* (discussão do problema num bom clima) e por fim o *domínio* (envolvência de toda a comunidade educativa nesta política: pais/encarregados de educação, funcionários, alunos e professores). Os projetos de intervenção devem ser, preferencialmente, integrados no Projeto Educativo da Escola e contar com a participação de todos estes intervenientes e devem ser ajustados à realidade de cada uma.

Na mesma linha de pensamento, Neto (2005) aponta que quando se pensa em estratégias/programas para prevenir o *bullying* deve-se antes de mais, pensar nas escolas como sistemas complexos e dinâmicos, pois todas são diferentes umas das outras. Em cada

uma, as estratégias a serem desenvolvidas devem ir de encontro com as suas características culturais, sociais e económicas da sua população.

Serrate (2009:137) menciona que “apesar de os professores serem indispensáveis para terminar com o fenómeno do *bullying* nas escolas, uma grande parte deles não tem conhecimento de que está a acontecer”.

Neste sentido, os projetos de prevenção do *bullying* escolar devem ser breves e viáveis, que contribuam para a promoção da saúde e para a diminuição da violência, tendo em conta os recursos disponíveis na escola e as orientações para cada nível de ensino (Carvalhosa, 2010).

A aplicação de medidas punitivas e opressoras em detrimento de projetos educativos coerentes e baseados no processo de ensino e aprendizagem, funcionam apenas como uma resposta imediata. Contudo, o fenómeno do *bullying* escolar não pode ter uma resolução “pontual e unilateral”, devido aos múltiplos fatores da sua natureza (Farenzena et al., 2012).

Fazer o diagnóstico de uma situação onde é necessário intervir requer a identificação dos problemas que lhes estão adjacentes e uma compreensão acerca da complexidade dos mesmos, pois os problemas não aparecem isoladamente. Logo, o diagnóstico está estritamente ligado com a definição de objetivos e estratégias de ação para fazer face aos problemas (Canário, 2004).

3.2. Estratégias de prevenção e intervenção

Alguns autores, como Pérez (2003) e Veiga (2007) citados por Musitu et al. (2011), propõem medidas de prevenção e proteção da violência escolar, de modo a que os alunos apresentem comportamentos assertivos de convivência:

- Deve ser criado, na escola, um bom ambiente, acolhedor e harmonioso, com a envolvência dos alunos em atividades cooperativas;
- Implementação de dinâmicas que promovam as relações sociais e pessoais;
- Prestação de um apoio individualizado às vítimas;
- Atribuir responsabilidades aos alunos nas tomadas de decisão relativas à escola e à resolução de conflitos;

- Supervisionar os recreios e incentivar os docentes para a importância da não-violência nas escolas.

Neste sentido, o professor pode e deve manter os pais dos alunos informados sobre as tarefas que realizam na escola no combate ao *bullying*. Deve conversar com os pais de como proteger as crianças do *bullying* (Beane, 2006).

3.2.1. O trabalho colaborativo

Freire (2011) realça que as escolas dispõem de inúmeros conhecimentos e práticas que devem ser colocadas à disposição de todos os professores, para que se privilegie o trabalho colaborativo entre os docentes e consequentemente o seu desenvolvimento, funcionando como um incentivo para o bom funcionamento das práticas escolares e sociais de qualidade e responsabilidade.

Entende-se, assim, que o trabalho cooperativo é fundamental para evitar os problemas de conflito, fomentando a confiança e o respeito (Serrate, 2009).

Do mesmo modo, Simões et al. (2009:117) fazem referência ao trabalho colaborativo recorrendo a metodologias desenvolvidas em parceria de forma sistémica, sendo que as mesmas “devem ter um carácter multidimensional e interdisciplinar requerendo uma visão integrada, orientada para a participação e mobilização das capacidades dos cidadãos”. Destacam ainda que este tipo de trabalho deve funcionar na base da partilha e articulação de conhecimentos, recursos, estratégias, ações e avaliações, de modo a tornar as intervenções mais eficazes e eficientes.

O trabalho colaborativo desenvolve uma interligação muito positiva entre todos os alunos, pois são dependentes uns dos outros na realização das atividades, colocando em prática a “audição ativa”, o apoio e o respeito pelos seus pares. Desta forma, torna-se essencial que os professores sejam ativos e interventivos na realização destas propostas, tendo em mente a prevenção de comportamentos de violência entre alunos (Musitu et al., 2011).

Para que tal aconteça, a escola deve criar modelos/normas a serem respeitados e cumpridos, com um sistema disciplinar consistente. Deste modo os alunos devem

participar na sua criação para uma maior interiorização e consequente responsabilização (Serrate, 2009).

Carvalhosa (2010) propõe o desenvolvimento de atividades ao nível da escola, dos professores e outros profissionais, pais e encarregados de educação, para prevenir e combater situações de *bullying* na escola (Quadro 3).

- Combater a discriminação.
- Disponibilizar ajuda aos alunos que sofrem de *bullying* escolar.
- Supervisionar os recreios.
- Responsabilizar os alunos envolvendo-os na participação e tomada de decisões.
- Favorecer o equilíbrio entre o corpo docente.
- Estabelecimento de regras *anti-bullying*, presentes no Regulamento Interno.
- Estabelecer com os encarregados de educação encontros de modo a trabalhar as relações à base de afeto e respeito mútuo.
- Promover parcerias com técnicos e pessoas que possam trabalhar na diminuição e prevenção do *bullying* escolar.
- Trabalhar com os alunos atividades que promovam a diminuição de comportamentos agressivos.

Quadro 3. Proposta de atividades ao nível da escola, professores e outros profissionais, pais encarregados de educação na prevenção/combate do *bullying* escolar.

Relativamente à importância do envolvimento familiar na prevenção e combate a esta problemática, Simões et al. (2009:105) reforçam a ideia de que o trabalho com a família é essencial, fundamentalmente quando a criança entra para a escola devido ao novo contexto que é inserida, pois muitas vezes pode resultar na manifestação de agressividade, levando à rejeição pelos seus pares e aos maus resultados escolares. Deste modo, “[u]ma inadequada gestão de comportamentos precoces de oposição, associado a práticas parentais rígidas e inconsistentes favorece, assim, a emergência de comportamentos agressivos, através de um processo que envolve um aumento das interações coercivas entre pais e crianças”.

Nesta linha de pensamento, os mesmos autores, refletem sobre a importância do tempo que os pais devem passar com os filhos, de modo a criarem relações de confiança,

ligação e proximidade, sendo imprescindível a supervisão, firmeza e consistência de atitudes.

Nas escolas deparamo-nos com indícios de comportamentos agressivos, que podem ser identificados pelos professores ou pelos pais. Os pais, caso identifiquem alguns sintomas desta problemática devem contatar a escola, escutar os filhos e aceitar o que estes lhes contam. Devem ainda ensiná-los a ser assertivos, em vez de agressivos, dando-lhes atenção (Carvalhosa, 2010).

O Treino de Gestão Parental fornece aos pais mecanismos de ajuda para lidarem com os problemas de comportamento dos seus filhos, desenvolvendo novas competências. São reconhecidos vários benefícios nesta intervenção a curto prazo na modificação dos comportamentos dos pais e das crianças, numa melhoria de cerca de 80% em relação a quem não se submete a este treino. A diminuição da ansiedade e stress dos pais reflete-se na diminuição dos comportamentos desajustados das crianças (Simões et al., 2009).

Beane (2006) refere que a identificação de modelos é um aspeto a ter em conta na prevenção e combate ao *bullying*. É importante conhecer quem são os modelos que os alunos seguem, pois estes revelam muito acerca de quem os alunos admiram e poderão tentar imitar. Torna-se, assim, pertinente debater sobre a influência positiva que os modelos têm sobre eles, que muitas vezes são os pais.

Olweus (1993b) aponta a falta de afeto e atenção, a modelagem de comportamentos agressivos em casa e a falta de acompanhamento dos pais, como fatores decisivos no desencadeamento de comportamentos de *bullying*.

Nesta perspetiva, torna-se essencial pensar no modo como os pais educam os seus filhos, pois constituem um modelo para eles. Carvalhosa (2010) reforça esta ideia considerando que a atenção e carinho são fundamentais para que as crianças estabeleçam relações de amizade coesas.

Porém, ao depararem-se com os comportamentos de *bullying*, os pais, por vezes, acabam por superproteger a vítima ou ignorar a situação, com a esperança de que o problema se desvaneça e o agressor se canse. Pelo contrário, outros manifestam atitudes como culpar ou humilhar as vítimas. Neste sentido, é fundamental que os pais contribuam para a diminuição destas situações, ajudando os seus filhos a recuperar dos malefícios que sofreram e a restabelecer as suas relações com os outros (Serrate, 2009).

3.2.2. Os espaços escolares: o recreio

Conforme já tivemos oportunidade de referir anteriormente, tendo em conta o espaço escolar, os recreios apresentam-se como os espaços onde há maior ocorrência de *bullying* (Olweus, 1993a; Sharp e Smith, 1994; Pereira, 1999, 2002). Os mesmos autores apontam ainda, em vários estudos, que um programa de intervenção nesses espaços pode diminuir a ocorrência de *bullying*. Deste modo, é importante oferecer às crianças condições para que cresçam num ambiente saudável.

Desta forma, esta constatação deve ser tida em conta, por forma a que sejam oferecidos às crianças novos espaços e novos jogos, pois, assim, ao descobrirem estas ofertas, adquirem uma nova dimensão do lazer, passando a integrá-los na sua dinâmica lúdica. As crianças devem realizar atividades que lhes dão prazer e que contribuam para o seu desenvolvimento harmonioso, a todos os níveis e não só intelectual (Pereira, 2001).

A mesma autora (2001) refere que o tempo dedicado ao recreio, bem como o espaço em si são muito apreciados pelas crianças e de extrema importância para o desenvolvimento da mesma a todos os níveis: social, emocional e motor. Assim, é essencial que se crie um plano de intervenção centrado na escola, em conjunto com toda a comunidade educativa.

Pimenta, Pereira & Lourenço (2011), referem dois motivos pelos quais os estudos de intervenções nos recreios são tão importantes na diminuição de comportamentos de *bullying* nestes espaços. Um deles prende-se com a realidade dos alunos passarem no recreio a maior parte do tempo e o outro refere-se ao facto de ser o local de maior incidência de comportamentos agressivos na escola, tanto de agressão, como vitimação. Os autores destacam que uma solução possível passa pela ocupação dos tempos livres dos alunos, enquanto permanecem na escola. Assim, a “intervenção no recreio como meio de prevenção do *bullying* tem que fazer parte de um projeto global de toda a escola e comunidade educativa”.

Beane (2006) aponta para a importância da promoção de atividades estruturadas. Como o fenómeno do *bullying* escolar ocorre na maioria das vezes durante os recreios, o professor deve incentivar os alunos a planearem e estruturarem com antecedência as atividades a realizar nesses locais. O professor deve vigiar e supervisionar esses momentos

de maneira a verificar se os alunos cumprem o planeado. Caso não seja cumprido ou os alunos sentirem dificuldades em organizar os seus recreios o professor deve orientá-los.

Tal como refere Pereira (2001), os professores não devem desvalorizar o problema do *bullying* e intervir mais nos recreios de modo a prevenir certas situações e encontrar respostas mais ativas. A atuação de castigo, prática mais usual, depois do problema estar feito, não resolve o *bullying*. “A oferta de actividades, os equipamentos fixos, semi-móveis e móveis acessíveis aos alunos no período de recreio são da maior importância para as rotinas das crianças” (Pereira, 2005:7).

A mesma autora realça a importância de oferecer aos alunos diversas atividades nos espaços de recreio reorganizando e equipando as diferentes áreas, facilitando o acesso a equipamentos móveis que promovam o jogo e supervisionando os recreios escolares.

Deste modo, Beane (2006) refere que, como a ocorrência de *bullying* tem maior incidência em locais que não são supervisionados, onde os adultos normalmente não podem intervir, os *bullies* parecem atuar mais frequentemente. Assim, a supervisão por parte do professor pode ser uma das melhores e mais eficazes estratégias para prevenir o *bullying*. O professor pode supervisionar os alunos na sala de aula, refletindo sobre o nível de supervisão da mesma. Nos espaços de recreio, refeitório ou corredores, o professor deverá pedir auxílio à direção da escola e a outros professores de modo a supervisionarem os locais onde o *bullying* ocorre com mais frequência. Deste modo, o ambiente vai tornar-se mais seguro e tranquilo, melhorando de forma significativa.

Pimenta et al. (2011:126) apontam que o “acesso a equipamentos móveis de jogo e a supervisão são fatores que parecem estar associados à redução dos comportamentos de agressão/vitimação”.

Parece-nos então pertinente valorizar e não descurar este espaço escolar, pois revela-se de grande importância na vida das crianças, uma vez que, como refere Pereira (2006: 50)

“[n]os recreios as crianças socializam-se, aprendem as regras de conduta humana, o ser capaz de se colocar no lugar do outro, a perceber que no dia-a-dia umas vezes ganha-se, outras vezes perde-se. Aprendem que uns têm umas competências e outros têm outras. Aprendem limites e a correr riscos”.

3.2.3 – *Os espaços escolares: a sala de aula*

Simões et al. (2009) fazem referência a um conjunto de estratégias de prevenção que têm como finalidade criar um ambiente de aprendizagem positivo, precavendo a ocorrência de episódios perturbadores na sala de aula. Deste modo é necessário a utilização de elogios e estímulos para fortalecer alguns comportamentos sociais.

Os currículos nacionais não fazem referência direta à problemática do *bullying*, contudo esta temática pode ser abordada em articulação, nas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, com o intuito de educar os alunos para uma cidadania responsável e consciente e de serem cidadãos com direitos e deveres (Carvalhosa, 2010).

Com o intuito de serem desenvolvidas na sala de aula, Beane (2006) sugere várias atividades, tais como:

- Falar sobre *bullying*, onde professor pode discutir com os alunos acerca do tema, colocando questões e/ou partilhando factos sobre o *bullying*;
- Pedir aos alunos que respondam a um questionário sobre o tema e no final organizar um debate e explorar as respostas;
- Partilhar histórias sobre o *bullying*, convidando os alunos a contar as suas próprias experiências em situações que envolveram comportamentos de *bullying*. Os alunos devem ser chamados à atenção de modo a não utilizarem o nome de ninguém e no final a turma pode debater as histórias realizadas. O professor pode orientar o debate colocando perguntas aos alunos de modo a levá-los a expressar os seus sentimentos ao ouvir as histórias;
- Realizar um inquérito que descreva os acontecimentos durante uma semana na escola, apresentando acontecimentos agradáveis e desagradáveis. Ao analisar as respostas, o professor vai ter uma ideia dos comportamentos de *bullying*, bem como denotar diferenças entre os rapazes e as raparigas.

Negreiros et al. (2009) reforçam esta ideia, e, com base nos resultados positivos do projeto de desenvolvimento Social de Seattle, concluem que é essencial o professor intervir na sala de aula, com o trabalho, desenvolvimento de competências de resolução de conflitos entre os alunos, envolvendo o trabalho de educação parental.

Segundo Beane (2006:11), com estas ações nas escolas e mais propriamente nas salas de aula, os professores ajudam de duas formas, quer prevenindo, quer combatendo o *bullying*.

“Se não estiver já confrontado com um problema de *bullying*, estará a assegurar-se de que não irá desenvolver-se nenhum no futuro. Se já tiver um problema de *bullying*, poderá tomar medidas concretas para reduzir e, em última instância eliminar muitas das atitudes, ações e percepções negativas que o causaram e o mantêm”.

Carvalhosa (2010) propõe a realização de várias atividades, em várias áreas, para os diferentes ciclos de ensino, as quais serão apresentadas de seguida.

Assim, para o 1º ciclo a autora estabelece para as áreas de expressão dramática, estudo do meio, português, expressão físico-motora e formação cívica (atual educação para a cidadania) atividades de exploração do corpo, da voz, do espaço e objetos, que permitem o desenvolvimento pessoal e da linguagem; atividades de autoconhecimento, desenvolvendo a autoestima e autoconfiança, bem como a sua identidade; aquisição de valores e atitudes na escola, família e sociedade (respeito, solidariedade, responsabilidade, tolerância, respeito pelas diferenças...). Pretende-se ainda que através da comunicação oral, os alunos manifestem os seus sentimentos, interesses, carências, aumentando as suas competências; e também que apliquem e compreendam regras em jogos, sendo cordiais nas suas relações com os outros.

No que concerne ao 2º ciclo as áreas a explorar são as ciências físicas e naturais, expressão dramática e educação física, bem como as áreas curriculares não disciplinares. Deste modo é importante levar os alunos a identificarem fatores prejudiciais à saúde física e mental; construir personagens utilizando a voz e o corpo, serem ativos na realização de jogos, cooperando, respeitando e ajudando os companheiros e adversários nas suas dificuldades e no alcance do êxito individual e de grupo. Os alunos devem tomar decisões e colaborar na negociação de assuntos relacionados com a turma, no estabelecimento de regras, devem ser responsabilizados nas atividades individuais e de grupo, bem como defender os seus pontos de vista com base na argumentação ajustada, com trabalho de autocontrolo.

As áreas a serem trabalhadas no 3º ciclo são o português, ciências físicas e naturais e educação física. Todo o trabalho realizado no 2º ciclo pode ser reforçado neste ciclo de ensino, alargando algumas competências. Para tal, deverão ser criadas estratégias de

persuasão, contraposição e aprovação, recorrendo a recursos linguísticos, não linguísticos e expressivos, bem como para a resolução de problemas como os preconceitos sociais e raciais; discussões sobre os fatores que promovem a melhoria da qualidade de vida, adquirindo hábitos de vida saudáveis.

Simões et al. (2009) apresentam duas abordagens denominadas de “aprendizagem interactiva” e “aprendizagem cooperativa”. Ambas visam na aprendizagem a promoção da participação ativa, desenvolvendo o espírito de entreajuda entre os alunos com a formação de pequenos grupos heterogéneos, esclarecendo de forma objetiva as regras de avaliação, demonstrando os progressos que são verificados nas aprendizagens.

Beane (2006) reforça esta ideia referindo que em todos os ciclos de ensino devem ser partilhadas sugestões sobre como evitar o *bullying* que devem ser discutidas e exploradas em grupo/turma.

Para além disso, devem ser estabelecidos na sala de aula debates e análise de questões positivas que digam respeito às relações e comportamentos, e não só de questões negativas (Serrate, 2009).

Em suma, apresentamos uma série de atividades para realizar com alunos na prevenção do *bullying* escolar (Quadro 4).

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Criação de regras anti-bullying.• Trabalho de emoções, resolução de conflitos e tolerância.• Debates/palestras sobre o tema.• Valorização das qualidades dos alunos.• Mediação na prevenção e resolução de conflitos.• Dinamização de jogos e atividades lúdicas em grupo, de modo a desenvolver a colaboração na prevenção de comportamentos agressivos. |
|--|

Quadro 4. Proposta de atividades para realizar com os alunos na prevenção/intervenção do *bullying* escolar (adaptado de Carvalhosa, 2010).

Antes de terminar este subcapítulo, julgamos também pertinente referir a coleção “Crescer a Brincar”, da autoria de Paulo Moreira e editada pela Porto Editora, pois promove o ajustamento psicológico no 1º Ciclo do Ensino Básico, ao qual está direcionado o nosso estudo (www.portoeditora.pt/produtos/ficha/eu-sou-unico-e-especial-?id=132680).

O programa proposto pela coleção de manuais parte do pressuposto de que a promoção do ajustamento psicológico e a prevenção de condições problemáticas específicas, não pode ser circunscrita a uma fase da vida (ex.: a adolescência), deve ser concebido numa perspetiva desenvolvimentista.

Os principais agentes deste recurso são os próprios professores que, com a ajuda de manuais do professor e manuais para as crianças, aplicam o programa nas suas turmas. Assim, o programa está dividido por sessões, cujo suporte básico são os manuais do aluno (em formato de banda desenhada) com autocolantes, jogos e atividades que pretendem trabalhar diversas variáveis específicas ao longo dos anos e que ajudam a criança a lidar com o seu mundo interno, ao mesmo tempo que são trabalhadas estratégias que previnem a indisciplina, a delinquência, o insucesso escolar, a toxicodependência, entre outros.

As dimensões trabalhadas são abordadas de uma forma lúdica e adaptada à idade das crianças de forma a melhor desenvolver as variáveis essenciais do ajustamento psicológico. Algumas das competências trabalhadas neste programa são essenciais para o desenvolvimento adequado das crianças tais como a disciplina, o autocontrolo, a autoestima, a identificação e diferenciação emocional, as competências sociais, a regulação das emoções e a tomada de decisão.

A Associação Prevenir (<http://www.aprevenir.com/Aprevenir/crescerabrincar.html>) através de um projeto de investigação desenvolvido entre os anos 2002-2006 (em parceria com várias entidades, nomeadamente o Ministério de Educação, o Instituto da Droga e a Toxicodependência, a Universidade de Lisboa e do Minho e várias Câmaras Municipais) foi a responsável pela implementação, formação e avaliação deste programa. Os resultados obtidos foram bastante positivos, sendo que as crianças revelaram melhorias ao nível do comportamento, autocontrolo, aceitação de pares, tomada de decisão, entre outras.

Neste momento, várias escolas do nosso país adotaram este projeto e fazem dele uma realidade nas suas salas de aula.

3.2.4 - Ensino de competências

As respostas aos problemas existentes na escola devem ser desenvolvidas por períodos prolongados, sendo necessário reformular as soluções. “A intervenção passa pela

definição clara da problemática no projecto educativo da escola e a criação de uma equipa de trabalho que a sistematize” (Pereira, 2001:26).

A este respeito, Serrate (2009) refere que na escola deve privilegiar-se, não só a parte académica, mas também o trabalho e desenvolvimento de valores e atitudes que se constituem como uma mais-valia e de extrema importância.

Neste sentido, cabe à escola promover competências sociais, emocionais e académicas, dispondo de diversificados e diferentes modos e níveis de aprendizagem. Deve ser estabelecida uma ligação à escola por todos os seus intervenientes, criando um ambiente escolar saudável para os alunos, sem descurar a influência que os comportamentos têm na escola (Simões et. al, 2009).

A prática de resolução de conflitos e desenvolvimento de competências sociais na aplicação de programas na sala de aula, requer que as atividades sejam motivadoras, apelativas e atrativas, de modo a não serem consideradas pelos alunos, como mais uma atividade académica, sem interesse (Uranga, 2004).

Assim, aos agressores, devem evitar-se aplicar ações unicamente punitivas como suspensões, castigos e exclusão escolar, pois estes acabam por se sentir marginalizados, devendo desenvolver-se comportamentos mais afetuosos e saudáveis (Neto, 2005).

No que diz respeito às vítimas, Serrate (2009:13) aconselha a “começar a trabalhar a educação emocional o mais cedo possível para que se possam estabelecer atitudes e capacidades para que o aluno se sinta melhor consigo próprio, tenha uma maior autoestima e encontre os recursos necessários para se defender da ameaça”. Torna-se importante educar as crianças para a comunicação e diálogo utilizando a negociação.

A mesma autora sublinha que é fundamental ensinar às crianças como exprimir as suas emoções e sentimentos. Assim, deverão ser realizadas atividades que ensinem as crianças a identificar as reações do seu corpo mediante as emoções ou o que sentem.

Se for possível, o professor deve oferecer às vítimas de *bullying* algum tipo de aconselhamento, que pode ser dado por colegas que podem ajudar, por exemplo o psicólogo da escola, adultos treinados para tal ou conselheiros vocacionais. Deve tentar criar num grupo, um ambiente onde as vítimas possam interagir umas com as outras, desenvolvendo competências de amizade e sociais (Beane, 2006).

Entrementes, deve ser feita, junto dos agressores, e não só das vítimas, uma intervenção cuidada, de modo a diminuir o sentimento depressivo e até a ideia de suicídio que possa surgir (Carvalhosa, 2010).

Assim, torna-se pertinente que os professores eduquem os alunos pelos valores desde muito novos, de modo a que estes consigam ser tolerantes à frustração no futuro, resolvendo situações de conflito sem recorrer à agressão (Serrate, 2009).

Concomitantemente, o professor deve valorizar desde cedo o ensino de competências de gestão da raiva de modo a que os alunos compreendam que a violência ou a fuga não são as únicas opções quando há ocorrência de *bullying*, e que há maneira de aprenderem a controlar e gerir a sua raiva (Beane, 2006), pois “os indivíduos que apresentam comportamentos anti-sociais não possuem as competências necessárias para funcionar adequadamente em termos interpessoais” (Simões et al., 2009:113).

O “Treino Cognitivo – Solução de Problemas” é um programa que consiste no desenvolvimento de “competências cognitivas e de resolução de problemas susceptíveis de desencadear mudanças no funcionamento cognitivo das crianças das quais resultem padrões de comportamento social mais adaptativos” (Simões et al., 2009:110). Os mesmos autores evidenciam que este programa e as intervenções baseadas no desenvolvimento de competências vieram dar resposta às carências identificadas ao nível das competências de tomada de decisões em crianças agressivas. São utilizadas estratégias e atividades como o reforço positivo e punição ligeira, a modelagem de comportamentos e o *role-play*, com o intuito de auxiliar a criança a adquirir diferentes maneiras de interagir, reagir, avaliar situações, comportamentos e reações dos outros, apropriando-se de soluções para os seus problemas.

Fazendo referência a vários autores, Simões et al. (2009:119) referem que os programas de “resolução de conflitos e prevenção da violência em meio escolar” se centram na aquisição de competências “de empatia, competências de autocontrolo e de regulação emocional e competências sociais”, algumas baseadas em intervenções inespecíficas e específicas. Nas intervenções inespecíficas a problemática da violência é trabalhada com o desenvolvimento de competências sociais no âmbito da promoção da saúde, incidindo também na formação dos professores e dos pais. As intervenções específicas referem-se às atividades realizadas nos tempos livres com o intuito de prevenir

a violência escolar e os problemas que lhe estão associados, detetando esses comportamentos e evitando que ela progrida.

3.2.5 - Mediação escolar

Os programas de mediação escolar e resolução de conflitos são uma prática usual nas escolas dos Estados Unidos, bem como em algumas da Europa. Contudo, a mediação na resolução de conflitos em Portugal é uma prática ainda pouco estudada e pouco comum. Com este trabalho recorre-se a um elemento neutro, de modo a procurar a melhor resolução às necessidades, apresentando-se como uma transformação para todos os seus intervenientes, desenvolvendo as competências de comunicação, sociais e afetivas (Gaspar, 2011).

O mediador deve ser isento, não deve tomar partido, contudo pode trabalhar junto dos espetadores passivos de modo a que ajudem a resolver os problemas. “Os alunos deverão aprender a minimizar os efeitos negativos e maximizar os positivos que resultam do facto de os poder abordar com diálogo e de uma forma democrática que só vai reforçar os laços de amizade” (Serrate, 2009:150).

Collel e Escudé (2003) referem que a mediação pode ser utilizada na resolução de comportamentos de *bullying* escolar. O adulto apresenta-se como um elemento neutro relativamente à situação, escutando os seus intervenientes e refletindo sobre as ações e consequências dos comportamentos, em busca de soluções construtivas.

Nesta linha de pensamento, Ramírez (2002) aponta também que na resolução de situações de *bullying*, a mediação é benéfica pois assenta na responsabilização dos alunos, pelas suas ações.

Ainda a este respeito, Gaspar (2011:200) considera que

“[e]m meio escolar, a mediação cria um novo espaço de gestão de conflitos, onde partes têm um papel activo na procura de uma solução integradora e consensual para o seu diferendo. Ao redefinir as relações interpessoais e ao implementar o respeito pela diferença, esta nova forma de gerir os conflitos introduz uma cultura de paz no tecido educativo”.

O supracitado autor acrescenta que a mediação é perspectivada para o futuro, é baseada nas relações interpessoais, respeitando a diferença e cada indivíduo, assumindo um papel fundamental na socialização, proporcionando assim a aquisição de competências socioafetivas.

Serrate (2009:152) ressalva que “os mediadores escolares transformam-se, assim, em importantes recursos humanos para a resolução de conflitos na escola”.

3.2.6 - Intervenções sociais

Ao nível da intervenção pedagógica e social, Serrate (2009) apresenta algumas ações que foram tomadas em Portugal, como o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Este programa foi criado em 1996, pelo Ministério da Educação, e rege-se pelo Despacho Normativo 147-B/ME/96. Desta forma, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária permitiram às escolas, a adoção de um novo modelo de gestão, oferecendo-lhes uma maior autonomia, tendo como perspectiva a descentralização e partilha do poder no processo educativo. O Programa TEIP teve início em 35 Agrupamentos, sendo a meta definida inicialmente pelo Ministério de Educação o universo de 100 Agrupamentos.

Atualmente o programa já entrou na 3ª Geração (TEIP 3), concretizado no alargamento a mais agrupamentos de escolas, estando, neste momento, a ser desenvolvido em 137 Agrupamentos, distribuídos pelas 5 Direções Regionais de Educação: 49 no Norte, 11 no Centro, 49 em Lisboa e Vale do Tejo, 17 no Alentejo e 11 no Algarve (Ministério da Educação e Ciência- DGIDC - <http://www.dgipc.min-edu.pt/>).

São objetivos centrais do Programa TEIP3:

- A melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos;
- O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo;
- A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa;
- A progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Esta opção do Ministério da Educação vai de encontro com a opinião de Canário (2004:56)

“[A] construção de políticas e práticas educativas por referência a um território singular (contextualizadas) supõe um questionamento crítico e uma superação da forma escolar e da sua tendencial extraterritorialidade, de modo a que a aprendizagem não seja encarada, quase exclusivamente, num registo didáctico e técnico”.

Nesta perspetiva, de acordo com Lopes (2010) os programas TEIP têm-se baseado no princípio de que a desigualdade deve ser compensada pelo sistema através de uma atenção centrada em projetos, formação e avaliação, e de uma máxima de “dar mais a quem tem menos”; na abertura da escola com a comunidade envolvente, instituições e recursos; na criação de infraestruturas, como refeitórios, bibliotecas escolares e espaços desportivos; e combate ao abandono escolar e absentismo, bem como à indisciplina e comportamentos agressivos na escola. Nestes projetos parece ser fundamental pensar e trabalhar ao nível emocional e relacional dos alunos, pois favorece a sua adaptação à cultura e aos princípios escolares.

Corroborando esta ideia, Barbieri, (2003:43) aponta que os programas TEIP reforçam a promoção do sucesso e acesso escolar com a interação com a comunidade e o meio envolvente, gerindo os seus recursos. Assim,

“constituem-se como uma medida de política educativa que prescreve uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, que supõe uma política de discriminação positiva, valorizando-se o papel dos actores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de igualdade de oportunidades”.

O mesmo autor refere que o projeto educativo TEIP, ao contrário do projeto educativo de escola é uma ferramenta de planificação e organização escolar, particular e abrangente, que define a política educativa do território, traduzindo assim a autonomia do estabelecimento de ensino.

Farenzena et al. (2012:120) fazem referência ao desenvolvimento de um projeto de intervenção em dois agrupamentos de Escolas TEIP do concelho de Vila Nova de Famalicão, em parceria com a Universidade do Minho. Este projeto foi “organizado para assegurar a especificidade, capturar a complexidade e respeitar a singularidade de cada

agrupamento de escolas focalizado”. Desta forma, garantir a formação dos docentes e valorizar e realizar um trabalho com a família e sociedade são pontos essenciais deste programa.

Por seu lado, o programa Escolhas promove a inclusão social de crianças e jovens pertencentes a extratos socioeconómicos mais fragilizados. O trabalho é feito de modo a combater o abandono escolar, promovendo o sucesso e implementando medidas facilitadoras do processo de ensino das crianças que tenham sido alvo de abandono escolar a partir dos doze anos. O desenvolvimento de competências pessoais e sociais, bem como o envolvimento e responsabilização da família são outros pontos-chave deste programa.

Serrate (2009) fala ainda das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) que promovem a proteção de crianças e jovens que possam estar em perigo. Em 2006, o Ministério da Educação concebeu a figura do professor tutor, com o objetivo de estabelecer uma relação e articulação com as escolas e os organismos como as comissões. As suas funções passam por elaborar e acompanhar os planos de intervenção, ajudando os alunos com dificuldades de inclusão e socialização.

Em jeito de conclusão, Simões et al. (2009:122) rematam com algumas ideias importantes relativas à prevenção e intervenção em comportamentos de *bullying*. Desta forma, é necessário “conhecer e compreender os estilos de vida e os comportamentos dos adolescentes” de modo a atuar na prevenção e intervenção na área do comportamento; a intervenção deve ser feita o mais precocemente possível e todos os contextos em que a criança está inserida devem ter sido em conta (família, escola, amigos, comunidade), pois revelam-se de extrema importância para o seu crescimento.

PARTE II

ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

Capítulo 4 – Metodologia

Após ter sido apresentada a informação que nos parece relevante para o enquadramento teórico deste estudo, este capítulo incide na justificação metodológica do mesmo, onde será definido o problema de investigação, identificados os objetivos do estudo, formuladas as hipóteses e identificadas as variáveis, caracterizada a amostra e, por fim, apresentada a técnica de recolha de dados e de tratamento dos mesmos.

4.1. Justificação metodológica do estudo

Conscientes de que as crianças com NEE são crianças mais “frágeis”, indefesas e se enquadram no perfil das vítimas e também, por vezes, no de agressores no que diz respeito ao *bullying* escolar, bem como da importância que a implementação do programa TEIP, pelo Ministério da Educação, teve, e ainda tem, na melhoria da qualidade educativa de várias crianças, propomo-nos realizar uma investigação que assenta nas práticas dos professores de um agrupamento TEIP do concelho de Braga relativamente ao *bullying* escolar, nomeadamente nas crianças com NEE.

Para a realização deste estudo optamos por recorrer à investigação quantitativa, pois segundo Almeida e Freire (2003), este tipo de investigação tem como objetivo explicar, prever e controlar os fenómenos, sendo positivista e experimental. A busca de leis explicativas é feita através de procedimentos objetivos e medidas quantificadas.

Biquerra (1989) aponta ainda algumas características do paradigma quantitativo, encarando-o como sendo: (i) objetivo, (ii) orientado para o resultado, (iii) particularista, (iv) assume uma realidade estável, indo de encontro com o nosso estudo.

4.2. Definição da questão de estudo

Um trabalho de pesquisa tem como objetivo facultar respostas aos problemas que são propostos. A definição de um problema e a estruturação de hipóteses e variáveis torna-se fundamental num trabalho de investigação (Gil, 1995).

Para a formulação do problema deve-se ter em conta determinadas questões, que funcionarão como perguntas de partida para a investigação. Assim, os resultados de uma investigação deverão concretizar, sempre que possível, a resposta às questões feitas inicialmente (Sampieri, Collado e Lucio, 1996).

Nesta linha de pensamento e de acordo com o que pretendemos estudar, podemos formular a seguinte questão:

As práticas dos professores estão direcionadas para a prevenção do bullying escolar, nomeadamente com as crianças com NEE?

4.3. Objetivos do estudo

Sampieri, Collado e Lucio (1996), referem que deverá haver uma coerência clara e lógica entre as perguntas inerentes ao problema e os objetivos propostos para a investigação que se pretende realizar. Deste modo os objetivos gerais propostos para o presente estudo são:

- Verificar a prevalência de *bullying* escolar nas crianças com NEE.
- Aferir o trabalho dos professores de um Agrupamento TEIP, relativamente à prevenção do *bullying* escolar.

Como objetivos específicos apresentamos:

- Identificar a prevalência de *bullying* escolar nas crianças com NEE.
- Verificar, no âmbito das NEE, quais as crianças que estão mais predispostas a envolver-se em episódios de *bullying*.
- Aferir o local onde se verifica uma maior ocorrência de *bullying* escolar.
- Identificar as práticas dos professores na prevenção do *bullying* escolar.
- Perceber se as práticas dos professores, relativamente ao *bullying* escolar, diferem nos diferentes ciclos de ensino.

4.4. Hipóteses e variáveis

Tendo presente a nossa questão de estudo, formulamos as hipóteses e identificamos as variáveis.

Para Gil (1995), “hipótese é uma suposta resposta ao problema a ser investigado. É uma proposição que se forma e que será aceite ou rejeitada somente depois de devidamente testada”.

Já a variável independente “(...) é olhada como condição antecedente; é o factor mensurável manipulado ou seleccionado para determinar a sua relação com o fenómeno observado” (Tuckman, 1978 citado por Cunha, 2007).

Segundo o mesmo autor, uma variável dependente “(...) representa a consequência; é o factor que é observado e medido para determinar o efeito da variável independente”.

Assim, relativamente ao nosso estudo são formuladas as seguintes hipóteses e variáveis:

H1- Os alunos com NEE são mais vítimas de *bullying* escolar do que as outras crianças.

VD – Vítimas de *bullying* escolar

VI – Crianças com NEE

H2 – Dos alunos com NEE, os que apresentam Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, são os que mais se envolvem em episódios de *bullying* escolar.

VD - *Bullying* escolar

VI – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

H3 – O local onde se verifica uma maior ocorrência de *bullying* escolar é o recreio, independentemente do ciclo de ensino.

VD - *Bullying* escolar

VI – Local (recreio)

H4 – Na sua prática, os professores desenvolvem estratégias de prevenção em relação ao *bullying* escolar.

VD - *Bullying* escolar

VI – Práticas de prevenção dos professores

H5- Os professores do 3º ciclo e secundário desenvolvem mais estratégias de prevenção em relação ao *bullying* escolar do que os professores do 1º e 2º ciclos.

VD – Estratégias de prevenção do *bullying* escolar

VI – Nível de ensino

H6- O trabalho colaborativo entre os professores e técnicos de um agrupamento TEIP e a família favorece o combate ao *bullying* escolar.

VD – *Bullying* escolar

VI – Trabalho colaborativo

4.5. Amostra

Segundo Almeida e Freire (2003), a amostra é retirada da população e abarca um conjunto de situações: indivíduos, casos ou observações.

Neste estudo a amostra é constituída por 78 professores: titulares de turma do 1º ciclo, diretores de turma do 2º, 3º ciclos e secundário e professores da Educação Especial, numa população de 90 docentes, pertencentes a um Agrupamento TEIP do concelho de Braga (Tabela 1). Pode considerar-se uma amostra probabilística, estratificada, com um erro amostral de aproximadamente 4,05% com um nível de significância de 95%.

Uma amostra probabilística é caracterizada pelo facto de todos os indivíduos que constituem a população apresentarem a mesma oportunidade de serem escolhidos, tornando-se uma amostra representativa da população. Este tipo de amostra pode ser classificada em estratificada, quando “assegura que todos os tipos de intervenientes

estejam presentes; cada subgrupo da população considerada dará origem a uma amostra, segundo o fator discriminante para a segmentação da população” (Perrien, Chéron & Zins, 1984 citados por Freitas, Oliveira, Saccol & Moscarola, 2000).

	População	Amostra
1. Ciclo	31	29
2. Ciclo	16	13
3. Ciclo	22	18
Secundário	12	11
Educação especial	9	7
Total	90	78

Tabela 1. Constituição da população e amostra do estudo, por estratos.

4.5.1. Caraterização da amostra

O agrupamento de escolas relativo à nossa amostra tem como área de influência pedagógica quatro freguesias do concelho de Braga e abrange oito estabelecimentos de educação e ensino, desde o pré-escolar até ao secundário.

despacho normativo nº 55/2008, de 23 de Outubro, o Agrupamento de Escolas em questão foi considerado, pelo Ministério da Educação, Território Educativo de Intervenção Prioritária de 2ª geração. Assim, após a definição de objetivos, medidas e estratégias e consequentemente, obter a sua aprovação pelo Ministério da Educação, foi possível recrutar mais recursos humanos e obter uma maior estabilidade financeira. O programa entrou em vigor no ano letivo 2009/2010 e o Projeto resultante denominou-se como *Projecto Frei – Fidelizar Recursos para Esbater o Insucesso*.

O principal objetivo deste projeto/programa era promover o sucesso educativo de todos os alunos. Para tal, foi necessário implementar estratégias para melhorar os resultados académicos, prevenir o abandono escolar e promover o crescimento dos alunos ao nível emocional, educacional e social.

Uma das estratégias fundamentais foi potenciar o trabalho colaborativo entre os diferentes agentes educativos do agrupamento, como sendo os professores, o psicólogo, os técnicos de educação e de serviço social e o animador sócio cultural. Com o intuito de

combater a indisciplina e prevenir comportamentos de risco foram contempladas ações e atividades de mediação de conflitos e gestão de comportamentos desajustados, sempre em trabalho de equipa, ação tutorial e educação parental. Pode-se verificar-que ao longo da implementação do projeto os resultados têm sido visíveis a vários níveis.

4.6. Técnica de recolha de dados

A escolha dos instrumentos deverá ser dirigida pelos objetivos de pesquisa, estar de acordo com a idade dos constituintes da amostra e de questões de ordem prática como o tempo para a realização do estudo, aceitabilidade do instrumento por parte da amostra e exequibilidade. São também fatores importantes a ter em conta a validade, fiabilidade e praticabilidade do instrumento (Ghiglione e Matalon, 1993).

O inquérito por questionário é considerado uma técnica relativamente simples de administrar, pois pode ser utilizada com um grande número de pessoas num curto período de tempo. Por outro lado, apresenta-se como um instrumento estandardizado na ordem da apresentação das perguntas e nas diretrizes para a obtenção das respostas e garante a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos. Oferece uma certa unanimidade nas condições de resposta e é uma técnica pouco dispendiosa. Também possibilita verificar hipóteses sob a forma de relações entre duas ou mais variáveis, sobretudo verificar se a natureza ou a frequência de atitudes ou opiniões varia com a idade e se as opiniões são coerentes quanto ao seu objetivo (Almeida e Freire, 2003).

Por outro lado, de acordo com os mesmos autores, pode levantar também algumas dificuldades adicionais por envolver uma vasta e heterogénea equipa de pessoas; e o elevado número de questionários obriga o investigador a recorrer a técnicas de informação, estatísticas e outras, porque se torna difícil estudar exaustivamente todos os membros de uma população.

Tendo em conta estes pressupostos o instrumento utilizado para a recolha de dados foi o inquérito por questionário. Para a sua construção, recorreremos à consulta bibliográfica de conteúdos adequados ao objeto de estudo o que constituiu um ponto de partida para a redação e ordenação das questões que o compõem. As questões foram formuladas de forma a, por um lado, recolher as informações pretendidas mediante os objetivos delineados bem

como as hipóteses formuladas e, por outro, garantir que o tempo de resposta não fosse longo.

Inicialmente foi realizado um pré-teste, com a aplicação e análise do questionário por um grupo de 10 pessoas, as quais não propuseram quaisquer alterações relativas ao mesmo.

O questionário (Apêndice A) está dividido em 3 partes: (i) Identificação (ii) Inclusão e *Bullying* (iii) Estratégias de prevenção/intervenção. Primeiramente foi pedida a autorização de aplicação do mesmo ao diretor do Agrupamento TEIP do concelho de Braga, tendo sido entregue em mão aos docentes titulares do 1º ciclo e diretores de turma do 2º e 3º ciclos e secundário e professores da Educação Especial, no mês de março, após aceitação e autorização para a aplicação dos questionários.

4.7. Tratamento dos dados

Para o tratamento estatístico e análise dos dados recorreu-se ao programa estatístico SPSS, v. 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences, version 20.0), com tabelas para a apresentação e análise dos resultados.

Utilizaram-se estatísticas descritivas (frequências e médias) para a caracterização sociodemográfica da amostra e para analisar as respostas ao questionário aplicado. Para analisar a homogeneidade entre grupos em termos do conhecimento (ou não) da ocorrência de casos de *bullying* escolar usou-se o teste de qui-quadrado (χ^2), pois serve para testar se dois ou mais grupos diferem relativamente a uma determinada característica, i.e., se a frequência com que os elementos da amostra se repartem pelas classes de uma variável qualitativa é ou não aleatória (Marôco, 2011). Para analisar as diferenças em função do ciclo de ensino procedeu-se ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis de modo a comparar três ou mais distribuições de populações independentes, numa escala pelo menos ordinal (Marôco, 2011).

CAPÍTULO 5

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Capítulo 5 - Apresentação dos resultados

5.1. Amostra

Na tabela 2 estão descritas as características sociodemográficas da amostra.

Características sociodemográficas	N	%
	78	100%
Género		
Masculino	19	24,4
Feminino	59	75,6
Faixa etária		
Menos de 30 anos	1	1,3
Entre 30-45 anos	30	38,5
Mais de 45 anos	47	60,3
Formação recebida no âmbito das NEE		
Formação inicial	14	17,9
Formação contínua	17	21,8
Formação especializada	3	3,8
Formação inicial + contínua	13	16,7
Formação contínua + especializada	3	3,8
Formação inicial + contínua + especializada	2	2,6
Nenhuma	26	33,3
Ciclo de ensino que leciona		
1º ciclo	29	37,2
2º ciclo	13	16,7
3º ciclo	18	23,1
Secundário	11	14,1
Educação Especial	7	9

Tabela 2. Características sociodemográficas da amostra.

Verificou-se que a maior parte dos professores inquiridos eram do género feminino (75,6%), com mais de 45 anos (60,3%), sem formação no âmbito das NEE (33,3%) e titulares de turma do 1º ciclo (37,2%).

5.2. Estatísticas descritivas

Os resultados que a seguir se apresentam dizem respeito às análises descritivas das respostas ao questionário aplicado, nomeadamente, a frequência (N) e percentagem (%).

5.2.1. – Inclusão e *Bullying*

Do total dos professores inquiridos, 71 (91%) responderam ter experiência com crianças portadoras de NEE. Quando questionados acerca do seu conhecimento da ocorrência de *bullying* escolar com crianças portadoras de NEE, 46 (59%) dos professores responderam não e 32 (41%) responderam sim.

Na tabela 3 encontram-se as respostas à questão “Quais as crianças, portadoras de NEE, considera que se envolvem mais em episódios de *bullying* escolar”.

Crianças com NEE	%
	100%
Perturbação de hiperatividade e défice de atenção	57,7
Dificuldades de aprendizagem	52,6
Autismo	21,8
Défice cognitivo	20,5
Sobredotação	16,7
Síndrome De Asperger	12,8
Trissomia 21	9
Paralisia Cerebral	5,1
Nenhuma	7,7

Tabela 3. Opinião dos professores acerca das crianças com NEE que se envolvem mais em episódios de *bullying* escolar.

Como podemos observar na tabela acima apresentada, 45 (57,7%) professores responderam que as crianças que se envolvem mais em episódios de *bullying* escolar são as que apresentam Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, 41 (52,6%) indicaram as crianças com Dificuldades de Aprendizagem, 17 (21,8%) apontaram o Autismo, 16 (20,5%) professores referiram o Défice Cognitivo, 13 (16,7%) assinalaram a Sobredotação, 10 (12,8%) a Síndrome de Asperger, 7 (9%) mencionaram a Trissomia 21, e 4 (5,1%) a Paralisia Cerebral. Importa referir que 6 (7,7%) professores consideram que nenhuma das necessidades apresentadas corresponde a crianças que se envolvem mais em episódios de *bullying* escolar.

No que diz respeito ao tipo de agressões que as crianças com NEE sofrem com mais frequência (Tabela 4), 33 (42,3%) professores referiram que as ignoram, 30 (38,5%) indicaram que as excluem, 24 (30,8%) apontaram que lhes tiram coisas, 16 (20,5%) professores mencionaram que as assustam e insultam, 11 (14,1%) aludiram as agressões físicas e 5 (6,4%) referenciaram andar aos segredos a falar sobre elas. Para além disso, 5 (6,4%) professores não indicaram nenhum tipo de agressão e 1 (1,3%) dos professores referiu a ridicularização.

Tipo de agressões	%
Ignorar	42,3
Excluir	38,5
Tirar coisas	30,8
Assustar	20,5
Insultar	20,5
Agressões físicas	14,1
Andar aos segredos	6,4
Nenhum	6,4
Outros	1,3

Tabela 4. Opinião dos professores acerca do tipo de agressão sofrida frequentemente pelas crianças com NEE.

Na tabela 5 estão apresentados os resultados que dizem respeito a questões relacionadas com as NEE e o *bullying* escolar.

	Mín-Máx	Média	DP
As crianças com NEE são bem aceites pelos seus colegas de turma.	2-5	3,97	0,60
As crianças com NEE não são bem aceites pelos alunos das outras turmas que não a sua.	1-5	2,69	0,96
As crianças com NEE são mais vítimas de <i>bullying</i> , apresentando-se como um grupo de risco.	1-4	3	0,99
As crianças com NEE são vitimizadas pelas outras crianças.	1-4	2,95	0,95
As crianças com NEE são vitimizadas por outras crianças com NEE.	1-4	2,29	0,81
As crianças com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção apresentam-se como potenciais agressores.	1-5	3,51	0,77
As crianças com Autismo revelam comportamentos agressivos para com as outras crianças.	2-5	3,60	0,57
Tendo em conta a idade dos agressores, observa-se uma predominância dos mais velhos.	1-5	3,51	0,88
Relativamente ao género, a maioria dos agressores são os rapazes.	1-5	3,47	0,85
Relativamente ao género, a maioria dos agressores são as raparigas.	1-4	2,36	0,58

Tabela 5. Opinião dos professores no que concerne às NEE e o *bullying* escolar.

Os dados indicam que, em média ($M=3,97$; $DP=0,60$), os professores concordam que as crianças com NEE são bem aceites pelos seus colegas de turma. Para além disso, em média ($M=2,69$; $DP=0,96$) os professores não concordam nem discordam que estas crianças não sejam bem aceites pelos alunos de outras turmas, que não a sua.

Em relação ao *bullying* escolar, os professores não concordam nem discordam ($M=3$; $DP=0,99$) com a afirmação de que as crianças com NEE são um grupo de risco no que diz respeito ao *bullying* escolar. De forma semelhante, os professores não concordam nem discordam ($M=2,95$; $DP=0,95$) com a afirmação de que as crianças com NEE são vitimizadas pelas outras crianças. Contudo, relativamente à afirmação de que as crianças com NEE são vitimizadas por outras crianças com NEE, a maioria dos professores discorda ($M=2,29$; $DP=0,81$).

Em média ($M=3,51$; $DP=0,77$), os professores concordam que as crianças com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção são potenciais agressores e também concordam ($M=3,60$; $DP=3,57$) que as crianças com Autismo revelam comportamentos

agressivos com as outras crianças. Em relação à idade dos agressores, em média ($M=3,51$; $DP=0,88$) os professores concordam que se observa uma predominância dos mais velhos.

No que diz respeito ao género dos agressores, os professores concordam ($M=3,47$; $DP=0,85$) que são rapazes. Neste sentido, não surpreende que, por outro lado, os professores discordem ($M=2,36$; $DP=0,58$) quanto à afirmação de que a maioria dos agressores são raparigas.

5.2.2. Estratégias de prevenção/intervenção

Na resposta à questão “Na sua opinião, onde há maior ocorrência de *bullying* escolar?”, a grande maioria dos professores ($n=72$; 92,3%) respondeu no recreio, 3 (3,8%) indicaram o refeitório e 2 (2,6%) apontaram os corredores. Para além disso, um (1,3%) dos professores indicou a casa de banho (Tabela6).

Local	N	%
	78	100%
Recreio	72	92,3
Refeitório	3	3,8
Corredores	2	2,6
Casa de banho	1	1,3

Tabela 6. Opinião dos professores relativamente ao local onde há maior ocorrência de *bullying* escolar.

Em relação à vigilância, a maior parte dos professores ($n=75$; 96,2%) respondeu que os recreios da sua escola são vigiados e que essa vigilância é levada a cabo por assistentes operacionais e professores. Importa referir que 4 (5,2%) dos professores inquiridos referiu ainda a existência de seguranças na vigilância dos recreios.

Por outro lado, quando questionados se os recreios são orientados, a maioria dos inquiridos ($n=63$; 80,8%) respondeu que não. Aqueles que responderam sim, indicaram as atividades lúdicas, os jogos, a supervisão, o cumprimento de regras de cidadania, ou ainda, a colaboração de técnicos de projetos de intervenção e responsáveis da segurança dos alunos, como estratégias de orientação dos recreios.

Na resposta à questão “Considera que o facto de leccionar num Agrupamento TEIP, lhe proporciona uma maior variedade de recursos no combate ao *bullying* escolar”, 58 (74,4%) professores responderam sim.

No que diz respeito ao apoio de técnicos especializados para a resolução de situações de *bullying* escolar, mais de metade dos professores (n=61; 78,2%) respondeu que tem esse apoio na sua escola. De acordo com as respostas dos professores, o apoio é prestado sobretudo por Psicólogos (n=56; 71,8%), Assistentes Sociais (n=50; 64,1%), Mediadores Comportamentais (n=36; 46,2%) e Tutores (n=16; 20,5%). Contudo, 60 (76,9%) professores responderam que estes técnicos não estão na escola a tempo inteiro e apenas 10 (12,8%) responderam que os técnicos trabalham na escola a tempo inteiro.

Quando questionados acerca da realização de atividades/estratégias de prevenção do *bullying* escolar, na escola ou turma (Tabela 7), a maioria dos professores (n=41; 52,6%) respondeu sim. Verifica-se, contudo uma maior prevalência da realização de estratégias de prevenção do *bullying* escolar entre os professores do 3º ciclo.

Realiza estratégias de prevenção	Ciclo que lecciona									
	1º		2º		3º		Secundário		Educação Especial	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	12	41,4	8	61,5	12	66,7	6	54,5	3	42,9
Não	17	58,6	5	38,5	6	33,3	5	45,5	4	57,1

Tabela 7. Realização de estratégias de prevenção do *bullying* escolar nos diferentes ciclos de ensino.

Das atividades/estratégias de prevenção apresentadas, 35 (44,9%) professores referiram a gestão de sentimentos e emoções, 33 (42,3%) indicaram o estabelecimento de regras, 32 (41%) apontaram a interação com a família e comunidade escolar, 21 (26,9%) professores nomearam o aconselhamento e 17 (21,8%) mencionaram a gestão e mediação de conflitos. Em menor número foram referidas as estratégias de promoção de atividades estruturadas para o tempo de recreio (n=10; 12,8%), a introdução de jogos no recreio (n=8; 10,3%), a realização de palestras (n=8; 10,3%) e as técnicas de relaxamento/meditação (n=7; 9%). Para além das estratégias apresentadas, um (1,3%) dos professores acrescentou a realização de ações de sensibilização (Tabela 8).

Atividades/estratégias realizadas	N
Gestão de sentimentos e emoções	35
Estabelecimento de regras	33
Interação com a família e comunidade escolar	32
Aconselhamento	21
Gestão e mediação de conflitos	17
Promoção de atividades estruturadas para o tempo de recreio	10
Introdução de jogos no recreio	8
Realização de palestras	8
Técnicas de relaxamento/meditação	7
Ações de sensibilização	1

Tabela 8. Atividades/estratégias de prevenção/intervenção ao *bullying* escolar realizadas pelos professores da amostra.

Todos os professores que indicaram realizar estratégias de prevenção responderam que as estratégias aplicadas têm surtido efeitos positivos. Relativamente àquelas que obtêm mais sucesso, a mais referida pelos professores foi a gestão de emoções e sentimentos, seguida do estabelecimento de regras, a interação com a família e a comunidade escolar, o aconselhamento e a gestão e a mediação de conflitos. Em menor número foram apontadas as técnicas de relaxamento/meditação, a introdução de jogos no recreio, a promoção de atividades estruturadas para o tempo de recreio e as palestras.

Na tabela 9 apresentam-se os resultados acerca de questões relacionadas com o *bullying* escolar e estratégias de prevenção.

	Mín-Máx	Média	DP
Os recreios vigiados e orientados diminuem a prevalência de <i>bullying</i> escolar.	2-5	4,21	0,52
É fundamental o desenvolvimento de estratégias de prevenção do <i>bullying</i> escolar, por parte dos professores, na sua escola/turma.	3-5	4,35	0,51
A prevalência de <i>bullying</i> escolar em crianças com NEE pode ser diminuída com o recurso a estratégias de prevenção, por parte dos professores.	3-5	4,33	0,50
Os agrupamentos TEIP possuem mais recursos para dar resposta à problemática do <i>bullying</i> escolar.	3-5	4,12	0,43

O trabalho colaborativo entre professores e técnicos favorece uma melhoria dos comportamentos dos alunos.	3-5	4,44	0,55
A colaboração estreita da escola com a família atenua os episódios de <i>bullying</i> escolar.	3-5	4,22	0,50

Tabela 9. Opinião dos professores da amostra relativamente ao *bullying* escolar e a estratégias de prevenção/intervenção da problemática.

Os dados obtidos indicam que, em média ($M=4,21$; $DP=0,52$) os professores concordam que os recreios vigiados e orientados diminuem a prevalência de *bullying* escolar. De forma semelhante, a maior parte concorda ($M=4,35$; $DP=0,51$) que é fundamental que os professores desenvolvam estratégias de prevenção do *bullying* escolar na sua escola/turma e que a prevalência desta problemática em crianças com NEE pode ser diminuída com o recurso a estratégias de prevenção por parte dos professores ($M=4,33$; $DP=0,50$).

Quase todos os professores concordam com a afirmação de que os agrupamentos TEIP possuem mais recursos para dar resposta à problemática do *bullying* escolar ($M=4,12$; $DP=0,43$). De forma semelhante, em média, os professores anuem que o trabalho colaborativo entre professores e técnicos favorece uma melhoria dos comportamentos dos alunos ($M=4,44$; $DP=0,55$) e que a colaboração estreita da escola com a família atenua os episódios de *bullying* escolar ($M=4,22$; $DP=0,50$).

5.3. Análise Inferencial

Na tabela 10 encontram-se as respostas dos professores relativamente à tipologia de crianças portadoras de NEE que se envolve em mais episódios de *bullying* escolar, em função do conhecimento, por parte dos professores, da ocorrência desta problemática.

NEE		Tem conhecimento da ocorrência de <i>bullying</i> escolar com crianças portadoras de NEE				χ^2
		Sim		Não		
		N	%	N	%	
Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção	Sim	22	48,9	23	51,1	2,718
	Não	10	30,3	23	69,7	
Sobredotação	Sim	8	61,5	5	38,5	2,713
	Não	24	36,9	41	63,1	
Asperger	Sim	3	30	7	70	0,576
	Não	29	42,6	39	57,4	
Autismo	Sim	10	58,8	7	41,2	2,846
	Não	22	36,1	39	63,9	
Dificuldades de Aprendizagem	Sim	19	46,3	22	53,7	1,009
	Não	13	35,1	24	64,9	
Trissomia 21	Sim	4	57,1	3	42,9	0,826
	Não	28	39,4	43	60,6	
Défice Cognitivo	Sim	11	68,8	5	31,2	6,395*
	Não	21	33,9	41	66,1	
Paralisia Cerebral	Sim	3	75	1	25	2,011
	Não	29	39,2	45	60,8	

* $p < 0,05$

Tabela 10. Relação entre a tipologia de crianças portadoras de NEE e a ocorrência de *bullying* escolar.

Entre os professores que têm conhecimento da ocorrência de *bullying* escolar com crianças portadoras de NEE, verifica-se maior prevalência de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção e de Dificuldades de Aprendizagem. Prevalências

similares são encontradas no grupo dos professores que não conhecia casos de ocorrência de *bullying* nestas situações. O teste de χ^2 revelou a existência de diferenças significativas entre os professores que conheciam casos de *bullying* com crianças portadoras de NEE e aqueles que não conheciam no caso do Défice Cognitivo ($\chi^2_{(1)} = 6,395$; $p = 0,011$).

Na tabela 11 encontram-se os resultados da comparação das respostas dos professores em relação aos recreios vigiados e orientados entre os diferentes ciclos de ensino.

	Ciclo que lecciona					$\chi^2_{(KW)}$
	1º	2º	3º	Secundário	Educação especial	
	Ordem média	Ordem média	Ordem média	Ordem média	Ordem média	
Recreios vigiados	41,00	38,00	38,83	41,00	35,43	4,270
Recreios orientados	50,83	32,00	32,00	35,55	32,00	25,199*

* $p < 0,001$

Tabela 11. Recreios vigiados e orientados em função do ciclo de ensino.

O teste efetuado não revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas na existência de recreios vigiados entre os diferentes ciclos de ensino ($\chi^2_{KW} = 4,270$; $p = 0,371$). Em relação aos recreios orientados, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes ciclos de ensino ($\chi^2_{KW} = 25,199$; $p = 0,000$), verificando-se uma maior orientação no 1º ciclo.

Os resultados da comparação da realização de estratégias de prevenção do *bullying* escolar em função do ciclo de ensino apresentam-se na tabela 12.

	Ciclo que lecciona					$\chi^2_{(KW)}$
	1º	2º	3º	Secundário	Educação especial	
	Ordem média	Ordem média	Ordem média	Ordem média	Ordem média	
Realiza estratégias de prevenção	35,14	43,00	45,00	40,27	35,71	3,546

Tabela 12. Realização de estratégias de prevenção/combate do *bullying* escolar em função dos ciclos de ensino.

A análise estatística efetuada indica que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes ciclos de ensino ($\chi^2_{KW} = 3,546$; $p = 0,471$).

Na tabela 13 encontram-se os resultados da comparação das respostas dos professores relativamente ao local onde se observa maior ocorrência de *bullying* escolar, em função do ciclo de ensino.

	Ciclo que lecciona					$\chi^2_{(KW)}$
	1º	2º	3º	Secundário	Educação especial	
	Ordem média	Ordem média	Ordem média	Ordem média	Ordem média	
Local	40,69	36,50	40,67	36,50	41,86	2,924

Tabela 13. Comparação do local de maior ocorrência de *bullying* escolar entre os ciclos de ensino.

A análise dos resultados permite concluir que não existem diferenças estatisticamente significativas entre no local de ocorrência de *bullying* escolar em função do ciclo de ensino ($\chi^2_{KW} = 2,924$; $p = 0,571$), sendo o recreio o local o local mais apontado.

CAPÍTULO 6

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Capítulo 6- Discussão dos resultados

Tomando como referência os objetivos deste estudo, este capítulo centrar-se-á na interpretação e discussão dos resultados obtidos, recorrendo, quer à revisão da literatura existente, quer a outros estudos no âmbito da inclusão e *bullying*.

No conjunto de questões que nos permite ir de encontro ao objetivo “identificar a prevalência de *bullying* escolar nas crianças com NEE” e refletindo sobre a aceitação das crianças com NEE, os resultados levam-nos a dizer que, no geral, as crianças com NEE são bem aceites por todos os colegas de turma. Contudo, verifica-se que os professores não têm uma opinião clara em relação à aceitação das crianças NEE por colegas de outras turmas, uma vez que, quando questionados, a maioria optou por considerar que não concorda nem discorda. Deste modo, na linha de Correia (2005) e fazendo referência a outros autores, esta situação pode dever-se ao facto de, numa classe regular, os alunos sem NEE interagirem quase que obrigatoriamente com os alunos com NEE. Porém, isto pode não ser sinónimo de uma amizade entre eles, pois em muitas situações e casos os alunos com NEE são tratados de um modo paternalista.

Contrariamente ao que podemos encontrar na literatura existente, os professores não apresentam uma resposta explícita relativamente ao facto de as crianças com NEE se apresentarem como um grupo de risco, no que diz respeito ao *bullying* escolar. Mash & Wolf (2002) citados por Simões et al. (2009:100) apresentam fatores individuais que estão intimamente relacionados com os problemas de comportamento e agressividade. Entre eles destacam “deficiências ao nível cognitivo e verbal, dificuldades de aprendizagem, baixa autoestima, depressão, ansiedade, e abuso de substâncias”. Na mesma linha de pensamento, Serrate (2009:82) refere que “[o]s alunos que apresentam uma deficiência física ou psíquica, uma aparência física concreta que chame a atenção, (...) que têm mais problemas de saúde, que têm dificuldades para desenvolver as suas capacidades motoras ou intelectuais (...) são os grupos mais vulneráveis”.

Por outro lado, podemos ainda verificar no nosso estudo que a maioria dos professores não tem conhecimento de episódios de *bullying* com crianças com NEE. Tal pode acontecer, pois como refere Smith, Cowie & Blades (2004) o *bullying* indireto envolve uma vitimização mais subtil, abrangendo atitudes como indiferença, exclusão, difamação, isolamento, provocações relacionadas a uma deficiência, revelando-se muito

penoso para a vítima. Ainda, nos seus estudos, Batsche e Knoff (1994) citados por Carvalhosa (2010), concluíram que 25% dos professores ignoram os comportamentos de *bullying* pois acham que os mesmos se desvanecem sem ser necessária a sua intervenção.

Face ao exposto, podemos verificar que a nossa hipótese “Os professores consideram que os alunos com NEE são mais vítimas de *bullying* escolar do que as outras crianças” não foi confirmada.

No que se refere ao género e idade dos agressores, os professores apontaram os rapazes e os mais velhos como sendo os mais agressores. Olweus (1993a), Neto (2005), Pereira et al. (2004) e Pereira (2008) apontam que a maior incidência do *bullying* é observada em rapazes, tanto no papel de agressores como de vítimas. Tendo em conta a idade dos agressores, os nossos resultados também vão de encontro com a literatura, sendo os mais velhos a agredir mais (Olweus, 1993a; Pereira, 2002; Pereira, Silva & Nunes, 2009).

As formas de agressão mais referenciadas pela amostra, relativamente às crianças com NEE, foram “ignorar”, seguidas da exclusão. Nesta linha de pensamento, Matos et al. (2009) referem que a exclusão e discriminação que as crianças possam sofrer devido às suas características pessoais, como deficiência física ou sensorial, afetam a autoestima das crianças e jovens bem como a sua identidade, favorecendo os problemas emocionais e ao nível do comportamento.

Podemos ainda referir que nestas idades as formas de agressão mais frequentes são os insultos e seguidamente a agressão física (Pereira et al., 1996; Pereira et al., 2004; Pereira et al., 2009). Neste último estudo (p.460) os referidos autores mencionam que “a forma mais frequente de vitimização é o insulto, uma em cada 4 crianças foi vítima de insultos, seguida da agressão física, em que cada 5 sofreu este tipo de agressão”. Contudo, os resultados obtidos na nossa investigação podem ser explicados pelo facto destas investigações não estarem direcionadas especificamente para crianças com NEE.

De modo a verificar, no âmbito das NEE, quais as crianças que estão mais predispostas a envolver-se em episódios de *bullying*, podemos aferir que a maioria dos professores apontou as crianças com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção e Dificuldades de Aprendizagem como as que mais se envolvem em episódios de *bullying* escolar. Também Matos et al. (2009) referem que alguns dos principais fatores individuais de risco da violência nos jovens são a hiperatividade, os défices de atenção, a

impulsividade, défices cognitivos e fracas competências sociais. Os mesmos autores, fazendo referência a alguns autores como Farrington (1992) e Rutter et al. (1998), revelam que a hiperatividade e os défices de atenção estão fortemente ligados aos comportamentos agressivos, manifestando-se mesmo antes da criança entrar para a escola. Neste sentido podemos mencionar que a hipótese “Dos alunos com NEE, os que apresentam Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção, são os que mais se envolvem em episódios de *bullying* escolar” foi validada.

De acordo com o nosso estudo, verificou-se a existência de diferenças significativas entre os professores que tinham conhecimento de casos de *bullying* com crianças portadoras de NEE e aqueles que não tinham conhecimento, no caso do Déficit Cognitivo ($\chi^2_{(1)} = 6,395$; $p = 0,011$), sendo que uma grande parte dos professores que não conhece situações de *bullying* escolar são da opinião de que os alunos com esta problemática não se envolvem nestes episódios.

Neste sentido, a opinião dos professores que tinham conhecimento de *bullying* escolar com crianças com NEE vai de encontro com Matos et al (2009) como foi referido acima, e com Moffit (1993) citado pelos mesmos autores (p.73), reconhecendo a “hipótese segundo a qual a existência de défices cognitivos, particularmente relacionados com competências verbais e de planificação, está presente nas formas mais violentas de comportamento anti-social nos jovens”.

Outro objetivo da nossa investigação foi “aferir o local onde se verifica uma maior ocorrência de *bullying* escolar”. Os professores são unânimes e vão de encontro com os estudos realizados neste âmbito. O recreio foi o local mais apontado, com 92,3%, não existindo diferenças significativas entre os ciclos de ensino, validando a hipótese “O local onde se verifica uma maior ocorrência de *bullying* escolar é o recreio, independentemente do ciclo de ensino”.

Deste modo, estas ações corroboram os vários estudos existentes que apresentam o recreio como o local onde há maior ocorrência de *bullying* (Olweus, 1993a; Olweus, 1993b; Whitney & Smith, 1993; Pereira, 2002; Pereira et al., 2004; Pereira et al., 2009). Embora a razão de isto acontecer não seja ainda bem clara, Pereira et al. (1997), tentam associar vários fatores a estes acontecimentos, como o aborrecimento de alunos devido à falta de equipamentos lúdicos; ausência de supervisão e as regras que são impostas aos alunos que não são bem compreendidas por eles e por vezes nem são aceites. Contudo,

Serrate (2009) refere que no 1º e 2º ciclos, o recreio é o local de maior risco, enquanto que no 3º ciclo os locais são mais variados, aumentando os comportamentos agressivos nos corredores e nas salas de aula. Deste modo, uma medida preventiva é garantir a vigilância nos recreios e nos espaços físicos da escola, pelos professores, funcionários e monitores.

Quanto à vigilância dos recreios, Pereira (2006), refere que nas escolas do 1º ciclo existe uma supervisão destes espaços, feita por um funcionário ou professor, realidade bem diferente dos outros ciclos. Contudo, no nosso estudo verificamos que nos outros ciclos de ensino também já se realizam vigilâncias, uma vez que os professores inquiridos referem, na sua grande maioria (96,2%), que os mesmos são vigiados em todos os ciclos de ensino. Relativamente à sua orientação, 80,8% dos professores respondeu que não são orientados, sendo mais frequente a sua orientação no 1º ciclo. A importância da supervisão e orientação dos recreios foi tida como de extrema importância pelos professores inquiridos na prevenção do *bullying* escolar. Assim, como podemos constatar em intervenções feitas em Portugal (Pereira, 2001, 2002, 2008) as medidas aplicadas no recreio foram um sucesso na diminuição de episódios de *bullying*. Entre elas estão a introdução de materiais nos recreios para os alunos os utilizarem livremente, com a supervisão e apoio de funcionários e professores.

De modo a identificar as práticas dos professores na prevenção do *bullying* escolar, e tendo em conta o nosso objetivo, podemos constatar que 52,6% dos professores utiliza atividades/estratégias na prevenção desta problemática, nomeadamente com os alunos com NEE, confirmando a hipótese “Na sua prática, os professores desenvolvem estratégias de prevenção em relação ao *bullying* escolar”. Apesar de sensibilizados e acharem importante a sua aplicação, uma grande percentagem dos professores ainda não aplica, na sua prática docente, este trabalho. Parece-nos poder estabelecer uma relação com a ideia de Pereira, Costa, Melim & Farenzena (2011) ao afirmar que “[p]ara desenvolver um projeto de intervenção sobre o *bullying* em contexto escolar será necessário que a escola reconheça a existência do problema”.

Quanto às estratégias mais valorizadas na prevenção do *bullying escolar*, podemos aferir que a gestão de sentimentos e emoções (44,9%), o estabelecimento de regras (42,3%) e a interação com a família e a comunidade escolar assumem grande importância, sendo as mais implementadas e aquelas que, para os professores, surtem mais efeitos positivos. Em

Portugal, a aplicação de várias medidas foi um sucesso no combate ao *bullying*, medidas essas que vão de encontro com a realidade de cada escola.

Beane (2006) aponta como fundamental ajudar os alunos a desenvolverem um vocabulário de sentimentos de diversas formas e ensiná-los a elogiarem-se a si mesmos e aos outros de modo a que todos se sintam aceites e valorizados. O professor deve incentivar os alunos a que quando é feito um comentário negativo a um deles, de imediato sejam feitos dois comentários positivos sobre a mesma pessoa.

O mesmo autor sublinha a pertinência do professor estabelecer e implementar regras que vão de encontro aos comportamentos a adotar, de forma a evitar o *bullying* e na conquista de comportamentos positivos. Há que ter em conta a segurança dos alunos e as suas necessidades físicas e psicológicas. Estas regras devem ser aceites e criadas em conjunto com os alunos, de fácil compreensão, específicas, aplicáveis e aplicadas com coerência e consistência, partilhadas com a comunidade escolar e revistas ou atualizadas quando assim o necessitarem. O facto de os alunos participarem no estabelecimento destas regras permite a que os mesmos aprendam a gerir os seus comportamentos.

Segundo Neto (2005) é importante e necessário o envolvimento de toda a comunidade educativa: professores, pais, alunos e funcionários. Assim, todos os intervenientes devem implementar diretrizes e ações coerentes: dar apoio à vítima de *bullying*, protegendo-a, e consciencializar os agressores sobre os seus atos incorretos. Só assim é que o ambiente escolar se pode tornar mais seguro.

O aparecimento dos programas TEIP possibilitou um aumento nos recursos humanos nas escolas e estabeleceu parcerias com a família e instituições externas à escola. Esta medida educativa assume um papel fundamental na promoção e integração de populações mais “fragilizadas” socialmente (Canário, 2004). Face ao exposto, podemos concluir que o nosso estudo é corroborado pela opinião acima citada, na medida em que a maioria dos professores da amostra mencionam que o facto de lecionarem num Agrupamento TEIP, lhes proporciona uma maior variedade de recursos no combate ao *bullying* escolar. Para além disso, mais de metade deles refere que contam com o apoio de técnicos especializados para a resolução de situações de *bullying* escolar, embora não estejam na escola a tempo inteiro. Barbieri (2003) realça que os TEIP contribuem para a “resolução da desigualdade social”, reavendo a importância da educação.

Matos et al. (2009) apontam fatores que funcionam como proteção à criança e ao jovem no envolvimento em comportamentos agressivos: proximidade e relações afetivas com a família e os professores, psicólogos e apoios sociais, bem como envolvimento ativo na vida escolar e na comunidade envolvente. Negreiros et al. (2009) acrescentam que auxiliar os pais na identificação de sinais de violência nos filhos e no desenvolvimento de competências ao nível da resolução de conflitos, a comunicação na família e supervisão da criança, é fundamental para diminuir os fatores de risco ligados à violência entre crianças e jovens. Este trabalho deve ser feito em articulação com os professores e técnicos disponíveis nas escolas. Os mesmos autores, citando Matos (1997) fazem alusão a um programa de intervenção preventivo, dirigido a crianças de 8 anos com o intuito de promover competências de relacionamento interpessoal, sociais e de resolução de conflitos. A relação entre os pais e os professores melhoraram significativamente, mantendo-se os efeitos positivos do programa ao longo de um ano.

Neste sentido, podemos aferir que a hipótese “O trabalho colaborativo entre os professores e técnicos do agrupamento TEIP e a família, favorecem a prevenção ao *bullying* escolar” foi validada. No nosso estudo verificamos que a maioria dos professores é da opinião que os agrupamentos TEIP possuem mais recursos para dar resposta à problemática do *bullying* escolar e que o trabalho colaborativo entre os professores, técnicos e família favorecem a melhoria dos comportamentos dos alunos bem como atenuam os episódios de *bullying* escolar.

A supervisão dos recreios, a introdução de equipamentos lúdicos no recreio, o levantamento de informações junto das crianças e jovens, dos professores, tendo em conta questões de idade, género, condição educacional e social, as diferentes manifestações de comportamentos, entre outros, são aspetos essenciais para o desenvolvimento de programas de intervenção em cada escola (Pereira, 2008). Deste modo, parece-nos que todas as medidas possíveis têm a sua importância e relevância de acordo com o contexto em que a escola está inserida.

Indo de encontro com o objetivo “perceber se as práticas dos professores, relativamente ao *bullying* escolar, diferem nos diferentes ciclos de ensino”, o nosso estudo indica que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os mesmos ($\chi^2_{KW} = 3,546$; $p = 0,471$), não confirmando a hipótese “Os professores do 3º ciclo e secundário desenvolvem mais estratégias de prevenção ao *bullying* escolar do que os professores do 1º

e 2º ciclos”. Nesta perspetiva, os resultados podem ser explicados, no âmbito do Ministério da Educação, por considerarem a violência escolar uma área de intervenção prioritária com a recomendação de abordar transversalmente a temática desde o 1º ano ao 12º ano. Foi ainda publicado um despacho (DGIDC, 2006, citado por Matos et al., 2009) que “define a violência como uma das áreas prioritárias na intervenção em meio escolar em matéria de saúde”.

“A situação e a natureza do trabalho desenvolvido, nas escolas, pelos professores e pelos alunos, estão inextrincavelmente ligados. Formam um sistema que só em conjunto pode mudar” (Canário, 2004:67).

Em suma podemos aferir que é fundamental o desenvolvimento de estratégias/atividades de prevenção do *bullying* escolar, tendo como base as escolas que o fazem e têm obtido resultados positivos na prevenção/diminuição desta problemática, pois como refere Pereira (2005) “[e]stes campos de estudo ainda exigem investigação para que a descrição destas realidades seja mais detalhada e de modo a contribuir para a melhor compreensão do problema e procura se soluções adequadas”.

CONCLUSÕES

Conclusões

*“A violência não é força, mas fraqueza, nem nunca
poderá ser criadora de coisa alguma, apenas
destruidora.”*

Benedetto Croce

Considerações Finais

Conforme tivemos oportunidade de aprofundar anteriormente, os estudos realizados a nível nacional e internacional indicam que uma elevada percentagem dos alunos está envolvida em práticas agressivas, quer no papel de vítimas, quer no papel de agressores, ou até em ambos os papéis. Guerreiro (2009) refere que “quase metade dos alunos das escolas portuguesas estão envolvidos em práticas de *bullying*, seja como agressores ou como vítimas. Mas os peritos alertam para a falta de preparação das escolas para lidar com o fenómeno”.

Centrando-nos no nosso estudo, concluímos que os professores inquiridos não reconhecem os alunos com NEE como um grupo de risco, ao contrário do que podemos encontrar na literatura, e apontam a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção como a problemática mais propensa a envolver-se em episódios de *bullying* escolar.

Conforme pudemos verificar, também os docentes auscultados conferem aos recreios escolares o local onde se observa maior ocorrência de *bullying*. Este facto pode ser explicado porque muitas vezes “não nos apercebemos da importância do poder educativo destes espaços, pois não há actividades dirigidas, zonas atractivas, nem supervisão capaz de dar resposta às necessidades dos alunos” (Pimenta et al., 2011:125).

Nesta linha de pensamento, no nosso estudo verificamos que os professores consideram que os recreios vigiados e orientados podem diminuir a prevalência de *bullying* escolar. Pimenta et al. (2011), após um programa de intervenção no recreio verificaram a diminuição das práticas de vitimação e agressão em ambos os géneros, com a introdução de materiais lúdicos neste espaço escolar.

Entretantes, pudemos concluir que mais de metade dos professores da amostra realizam nas suas aulas, atividades/estratégias de prevenção e combate ao *bullying* escolar,

contudo observamos que ainda há um grande número de professores que não o faz. O facto de lecionarem num agrupamento TEIP favorece o trabalho colaborativo, pois a maioria dos professores concorda que são disponibilizados mais recursos na prevenção e intervenção da problemática.

Os vários estudos no âmbito da prevenção do *bullying* escolar referem que os professores e auxiliares são essenciais na diminuição de comportamentos agressivos depois da aplicação de programas de intervenção. “Pesquisas empíricas sobre *bullying* escolar têm grande relevância à medida que possibilitam a criação e a implantação de estratégias de intervenção e prevenção adequadas para combater esse tipo de violência ainda nos primeiros anos escolares” (Lourenço et al., 2012).

A este respeito, Simões et al. (2009) aludem para a sua importância, ressaltando que “os problemas de comportamento apresentam um progressivo desenvolvimento, diversidade e escalada ao longo do tempo, pelo que a intervenção deve ser sensível à trajectória em que a criança se encontra”.

Intensifica-se a ideia de que a escola, enquanto instituição disciplinar, tem um papel determinante na criação de condições ambientais propícias ao desenvolvimento de relações interpessoais positivas, assumindo, sem dúvida, um papel crucial no desenvolvimento das nossas crianças e jovens.

Nesta linha de pensamento Simões et al. (2009:120) corroboram que a “violência na escola tem-se tornado um problema crescente nos últimos anos e recomenda-se que as escolas adoptem uma política clara e abrangente com vista a delinear acções contra o *bullying*/provocação entre pares no meio escolar”.

Pereira et al. (2011) avivam este pensamento, reforçando que o *bullying* escolar é uma prática cada vez mais frequente nas nossas escolas, com consequências severas para todos, daí não poder ser depreciado. A escola não pode ser tolerante no que diz respeito a esta problemática, tem que se mostrar firme e clara nas suas atitudes.

Tendo em conta a perspectiva da escola inclusiva, tenta-se que as escolas, gradualmente, se convertam em verdadeiros meios de inclusão socioeducativa, que têm por base preparar as crianças e jovens para uma vivência de absoluta participação social nunca esquecendo o respeito pela diferença e as condutas da solidariedade mútua. Para que tal aconteça, a escola terá de mudar de mentalidade e conseguir oferecer a todos uma educação de qualidade, sendo que as crianças com necessidades educativas especiais se

devem incluir nesse rol, uma vez que merecem e necessitam de um cuidado muito particular. Desta forma, a noção de educação inclusiva leva-nos aos conceitos de igualdade e de qualidade que devem servir de resposta à diversidade existente nas escolas, de modo a que a ideia de inclusão seja concretizada. Os alunos com NEE requerem um cuidado especial dadas as suas fragilidades, pelo que um trabalho direcionado para a diferença pode constituir um elemento importante para a verdadeira inclusão destes alunos e a prevenção de comportamentos de *bullying*.

Efetivamente, tendo como base a inclusão, o professor e a escola devem compreender melhor o *bullying* e, concomitantemente apropriarem-se de estratégias de prevenção, resolução e/ou combate ao mesmo, estratégias essas que podem também ser aplicadas com alunos com NEE.

Torna-se, assim, urgente que todos os professores tenham conhecimentos acerca do *bullying* escolar, pois, caso sejam confrontados com o problema saberão que medidas concretas deverão tomar para reduzir e, em última instância, eliminar muitas das atitudes, ações e perceções negativas que o causaram e o mantêm. Ao mesmo tempo, caso ainda não tenham sido confrontados com nenhum problema de *bullying* escolar, poderão assegurar-se de que estão preparados para prevenir e/ou atuar no futuro.

Negreiros et al. (2009) referem que os vários estudos realizados no âmbito de intervenções precoces, universais ou seletivas apresentam resultados bastante positivos na diminuição de comportamentos agressivos e desenvolvimento de perturbações emocionais. Os programas de prevenção do *bullying* nas escolas, na sua globalidade, são eficazes na redução da incidência destes comportamentos, registando-se uma redução do *bullying* entre 17% e 23% nas escolas experimentais em relação às outras (Pereira et al., 2011).

Tendo em conta estes pressupostos foram confirmadas, no nosso estudo as hipóteses:

- Dos alunos com NEE, os que apresentam Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção, são os que mais se envolvem em episódios de *bullying* escolar.
- O local onde se verifica uma maior ocorrência de *bullying* escolar é o recreio, independentemente do ciclo de ensino.
- Na sua prática, os professores desenvolvem estratégias de prevenção em relação ao *bullying* escolar.
- O trabalho colaborativo entre os professores e técnicos de um agrupamento TEIP e a família favorece o combate ao *bullying* escolar.

Em suma, e em jeito de conclusão, baseados em Simões et al. (2009), apresentamos algumas respostas para a problemática do *bullying* escolar: criar um regulamento com regras bem definidas, tendo em conta a não utilização de punições físicas; estabelecer e privilegiar um trabalho colaborativo com os pais e diversos agentes educativos de modo a prevenir, identificar e combater comportamentos de *bullying*; registar os comportamentos de *bullying*; disponibilizar aconselhamento a todos os alunos, vítimas e agressores; envolver no processo de avaliação escolar os professores e alunos de modo a lidarem com os problemas ligados à problemática.

Todas estas respostas podem servir de ponto de partida para o trabalho docente, em todos os ciclos de ensino, pois ainda muito há a fazer para prevenir os comportamentos de *bullying* escolar.

Limitações do estudo

Tal como em todos os estudos, o aparecimento de entraves e dificuldades ao longo da sua execução fazem parte do processo, que são obviamente contornados e resolvidos.

Deste modo, as principais limitações para a realização deste estudo prenderam-se com o facto de não terem sido encontrados estudos em Portugal que conseguissem estabelecer a relação entre as crianças NEE e a ocorrência de *bullying*, bem como com a prática direta dos professores na prevenção desta problemática. Contudo, este entrave serviu de motivação para procurar novas informações, as mais diversificadas possíveis, adquirindo assim outros conhecimentos bastante relevantes.

Outra grande limitação verificou-se na constituição da amostra, pois inicialmente foi previsto abranger vários agrupamentos TEIP. Contudo não foi possível, devido à dificuldade de os professores disponibilizarem o seu tempo no preenchimento do questionário.

Linhas futuras de investigação

Este trabalho serviu de rampa de lançamento para investigar e ampliar conhecimentos, bem como motivação para dar continuidade a este estudo.

Seria interessante, no futuro, conseguir verificar e aferir o impacto na frequência dos episódios de *bullying* nas crianças com NEE após devida informação, diálogo e intervenção direta com os pares e também após a realização de um programa intensivo de intervenção.

Assim, seria importante realizar um estudo junto das escolas e intervir com elas aplicando programas de intervenção e aferir os seus resultados, bem como estudar de perto a prática dos professores na prevenção/intervenção no *bullying* escolar entre vários agrupamentos, aumentando a amostra.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

Amado, J. & Freire, I., (2002). *Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para Prevenir*, Coleção Guias Práticos. Porto: Edições Asa.

Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: edições Psiquilibrios.

Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de ‘perfis de território’, *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, Porto, 43-75.

Barros, P., Carvalho, J., Pereira, B. (2009). Um estudo sobre o bullying no contexto escolar. *XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Brasil, 5739-5757. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10169/1/Um%20estudo%20sobre%20o%20bullyingEDUCERE2009.pdf>, em 13 março de 2013.

Barton, E. (2006). *Bully Prevention: Tips and Strategies for School Leaders and Classroom Teachers* (2ª Edição ed.). E.U.A.: Corwin Press, Inc.

Beane, A. (2006). *A Sala de Aula Sem Bullying*. Porto: Porto Editora.

Bisquerra, R. (1989). *Metodos de Investigacion Educativa. Guia practica*. Barcelona: ediciones CEAC.

Bryant-Mole (1994). *Bullying – What’s happening?*. East Sussex: Wayland Editions.

Canário, R. (2004). *Territórios Educativos e Políticas de Intervenção Prioritária: uma Análise Crítica*. *Perspectiva*, 22 (1), 47-78. Disponível em <http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html> em 16 de junho 2013.

Carvalhosa, S. (2010). *Prevenção da Violência e do Bullying em Contexto Escolar*. Lisboa: Climepsi Editores.

Cleave, J., & Davis, M. (2010). Bullying and peer victimization among children with special health care needs. *Pediatrics*, 118, 1212-1219.

Collell, J. & Escudé, C. (2003). La mediación en los casos de maltrato entre iguales en la escuela (bullying) in *4ª Jornada de Mediación Escolar*. Olot – Catalunya: Acord.sa.

Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto Editora. Porto.

Correia, L. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada. In Rodrigues, D. (org.) *Educação e diferença – Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2008a). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2008b). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. 2.^a ed. Porto: Porto Editora.

Correia, L. & Cabral, M. (1997). Uma nova política em educação. In L.M. Correia, *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Costa, M. (1995). A agressividade entre os jovens na escola. *Bullying. Relação meio sócio-cultural de habitat e manifestações agressivas*. Braga: Universidade do Minho.

Costa, A. (1996). A Escola Inclusiva: do Conceito à Prática. *Revista Inovação*, 9,151-163.

Costa, A. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Costa, M. & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Costa, P. & Pereira, B. (2010). O bullying na escola: A prevalência e o sucesso escolar. In L. Almeida, B. Silva e S. Caires (Orgs.) *Actas do I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contexto Educativo*. CIED - Centro de Investigação em Educação. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 1810-1821. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13219/1/Vitima%C3%A7%C3%A3o%20em%20contexto%20escolar%20Frequ%C3%Aancia%20e%20M%C3%BAltiplas%20formas.pdf> em 12 janeiro de 2013.

Cunha, A. (2007). *Formação de Professores. A investigação por questionário e entrevista – um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão. Editorial Magnólia.

Dake, J.; Price, J. & Telljohann, S. (2003). The Nature and Extent of Bullying at School. *Journal of School Health*, 73, 5, 173-180.

Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, Ed. Versus.

Farenzena, R., Costa, P., Pereira, V. & Pereira, B. (2012). Bullying Escolar: descrição de um projeto de intervenção. In: B. Pereira, A.N. Silva & G. S. Carvalho (Coord.), *Atividade Física, Saúde e lazer. O Valor Formativo do Jogo e da Brincadeira* (119-127). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança – Instituto de Educação – Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19863/1/Bullying%20Escolar%2c%20descri%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20projeto%20de%20interven%C3%A7%C3%A3o..pdf> em 18 de julho de 2013.

Freire, I. (2011). *Ethos de escola e disciplina*. In. Caldeira, S. e Veiga, F. (coord.). *Intervir em situações de indisciplina violência e conflito*. Lisboa, Fim de Século, 175-193.

Freitas, H., Oliveira, M., Saccol, A. & Moscarola, J. (2000). O método de pesquisa *survey*. *Revista de Administração da USP*, RAUSP, 35 (3) jul-set, 105-112. São Paulo. Disponível em http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/2000/2000_092_RAUSP.PDF, em 30 de junho de 2013.

Gaspar, J. (2011). Mediação em Educação: da teoria à prática. In. Caldeira, S. e Veiga, F. (coord.). *Intervir em situações de indisciplina violência e conflito*. Lisboa, Fim de Século, 199-218.

Gil, A. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática*, Oeiras, Celta.

Gillberg, C. (2002). *A Guide to Asperger Syndrome*; Cambridge University Press.

Guerreiro, C. (2009). *Professores não estão preparados para o 'bullying'* in DN Portugal em 17/10/2009. Disponível em http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=1393357&page=2

Hazler, R. (1997). Identification of School Bullies and Victims. *School Psychology International*, 18, 1, 5-114.

Heinrichs, R. (2003) *Perfect Targets: Asperger Syndrome and Bullying: Practical Solutions Autism Asperger*, Publishing Company.

Hoover, J. & Oliver, R. (1996). *The Bully Prevention Handbook*. Bloomington. National Education Service.

Kirk, S. & Gallagher, J. (2000). *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.

Lopes, J. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita – Perspectivas da avaliação e intervenção*. Porto: Edições Asa.

Lopes, J. (2010). *Escolas Singulares – Estudos Locais Comparativos*, Porto, Edições Afrontamento.

Lourenço, L; Pereira, B & Senra, L. (2012). A gestão educacional na caracterização e prevenção do bullying. Actas do II Seminário Internacional *Contributos da Psicologia em Contextos Educativos*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 365-374. Acedido em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25820/1/A%20gest%c3%a3o%20educacional%20na%20caracteriza%c3%a7%c3%a3o%20e%20na%20prevens%c3%a3o%20do%20bullying..pdf>, em 7 abril de 2013.

Marques, R. (2000). *Dicionário Breve da Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.

Marques, A. (2001). A intervenção no recreio e a prevenção de comportamentos anti-sociais. In. B. Pereira, A. P. Pinto (eds), *A escola e a criança em risco – intervir para prevenir*. Edições Asa, 183-195.

Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS Statistics (5ª ed.)*. Pero Pinheiro: Report Number.

Matos, M. & Equipa do Projecto Aventura Social (2003). *A saúde dos adolescentes portugueses (Quatro anos depois)*. Lisboa: Edições FMH.

Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., Gaspar, T. (2009). Definição do problema e caracterização do fenómeno. In. Filho, H. e Ferreira-Borges, C. (coord.). *Violência, Bullying e Delinquência*. Lisboa, Coisas de Ler Edições, 23-54.

Musitu, G., Estévez, E., Jiménez, T., Veiga, F. (2011). Agentes de socialização da violência e vitimização escolar. In. Caldeira, S. e Veiga, F. (coord.). *Intervir em situações de indisciplina violência e conflito*. Lisboa, Fim de Século, 43-80.

Negreiros, J., Simões, C., Gaspar, T, Matos, M. (2009). Populações em risco e tipos de intervenção. In. Filho, H. e Ferreira-Borges, C. (coord.). *Violência, Bullying e Delinquência*. Lisboa, Coisas de Ler Edições, 55 -95.

Neto, A. (2005). *Bullying* - Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria da Sociedade Brasileira de Pediatria*, 5, 164-172. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf> em 12 dezembro de 2012.

Neto, A. (2007). Bullying. *Adolescência & Saúde*. 4 (3), 51-56. Disponível em http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=101 em 12 dezembro de 2012.

Niza, S. (1996). A Administração Escolar. Necessidades especiais de educação: Da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9 (1 e 2), 139-149.

Oliveira, J. & Barbosa, A. (2012). Bullying entre Estudantes Com e Sem Características de Dotação e Talento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25 (4), 747-755. Disponível em www.scielo.br/prc , em 15 junho de 2013.

Olweus, D. (1993a). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Olweus, D. (1993b). *Bullying at school*. Oxford e Cambridge: Blackwell.

Olweus, D. (1994). Annotation. Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. . *Journal of Psychology and Psychiatry*, 43(7), 1171-1190.

Olweus, D. (1998). *Conductas de Acoso y Ameaza entre Escolares*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Orpinas, P. & Horne, M. (2005). *Bullying Prevention: Creatinng a Positive School Climate and Developing Social Competence*. E.U.A: American Psychological Association.

Pain, J. (2006). Violence et Prévention en milieu scolaire. In Estrela & Marmoz, *Indiscipline et Violence à l'école. Études Européennes*. Paris: L'Harmattan, 121-133.

Pereira, B. (1997). *Estudo e Prevenção do Bullying em Contexto Escolar. Os recreios e as práticas agressivas da criança*. Dissertação à obtenção do grau de Doutor. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Pereira, B. (1999). Os tempos livres na escola, os recreios e a prevenção das práticas agressivas. In Precioso et al. (Eds.), *Educação para a saúde*. Braga: Universidade do Minho, 361-376.

Pereira, Beatriz (2001). A violência na escola – formas de prevenção. In Pereira, Beatriz e Pinto, Adelina (coord.). *A escola e a criança em risco – intervir para prevenir*. Porto: Edições Asa, 17-30.

Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência – Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian - FCT

Pereira, B. (2005). Recreios Escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades. In Pereira, B., Carvalho, G. (org.). *Novos modelos de análise e intervenção: actas do Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde, 2, Braga, Portugal*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3966/1/Recreios%20escolares%20e%20preven%C3%A7%C3%A3o%20da%20viol%C3%Aancia.pdf>, em 12 dezembro de 2012.

Pereira, B. (2006). Prevenção da violência em contexto escolar: Diagnóstico e programa de intervenção. In João Clemente de Souza Neto e Maria Letícia B. P. Nascimento. *Infância: Violência, Instituições e Políticas Públicas*. São Paulo, Expressão e Arte Editora, 43-51. Disponível em

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7166/1/2006%20Preven%C3%A7%C3%A3o%20da%20viol%C3%Aancia%20em%20contexto%20escolar-%20Diagn%C3%B3stico%20e%20programa%20de%20interven%C3%A7%C3%A3o.pdf>, em 12 dezembro de 2012.

Pereira, B. (2007). O *bullying* na escola e as políticas educativas. Behrens, M. A., Ens, R. T., Vosguerau, D. S. R. (org.). *Discutindo a educação na dimensão da práxis*. Curitiba: Champagnat.

Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação Para a Ciência e Tecnologia, 2ª Edição.

Pereira, B.; Almeida, A.; Valente, L & Mendonça, D. (1996). O "Bullying" nas Escolas portuguesas: análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema. In: L. Almeida, J. Silvério, S. Araújo (orgs), *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 71-81.

Pereira, B.; Neto, C & Smith, P. (1997). Os espaços de recreio e a prevenção do *bullying* na escola. In Neto, C. (1^a ed.), *Jogos & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH - Universidade Técnica de Lisboa, 238-257.

Pereira, B.; Mendonça, D.; Neto, C.; Valente, L. & Smith, P. (2004). Bullying in Portuguese Schools. *School Psychology International*, 25 (2), 207-222. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6094/1/school%20psychology%20internacional.pdf>, em 5 de janeiro de 2013.

Pereira, B., Silva, M. & Nunes, B. (2009). Descrever o *bullying* na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educativo*, 9(28), 455-466. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10118/1/BullyingDIALOGO-0004-00002826-artigo_03.pdf, em 12 dezembro de 2012.

Pereira, B., Costa, P., Melim, F. & Farenzena, R. (2011). *Bullying* escolar: Programa de Intervenção Preventiva. IN Gisi M. & Ens R. (Org.), *Bullying nas Escolas: Estratégias de Intervenção e Formação de professores*. Curitiba-Brasil: Editora Unijuí da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 135-155. Acedido em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14385/1/SEFLS_NEE_730-734.pdf, em 5 de janeiro de 2013.

Pimenta E., Pereira, B., & Lourenço, L. (2011). *Bullying*: efeitos de um programa de intervenção no recreio escolar. In Barbosa, A., Lourenço, L. & Pereira, B. (Orgs.), *Bullying. Conhecer & intervir*, 125-139. Juiz de Fora, Editora UFJF. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/18312> em 5 janeiro de 2013.

Ramírez, F. (2002). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención* in 3eras Jornadas de Mediación Escolar – El papel del equipo docente. Olot – Catalunya: Acord.sc.

Rigby, K. (2002) *Ramifications of peer victimisation for the mental well-being of schoolchildren*. In Proceedings of the Second National Conference on Bullying and Suicide in Schools, November 2002, Tralee, Ireland, 44-54.

Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.

Roland, E. (1994). *Bullying: The Scandinavian Research Tradition*. In Tattum, Delwyn P. & Lane, David A. (1994). *Bullying in Schools*. London: Trentham Books.

Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (1996). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Serrate, R. (2009). *Lidar com o bullying na escolar – Guia para entender, prevenir e tratar o fenómeno de violência entre pares*. Sintra. Colecção EducAcção. KEditora.

Sharp, S. & Smith, P. (1994). *Tackling Bullying in your School. A Practical Handbook for Teachers*. London and New York: Routledge.

Simões, C., Gaspar, T., Matos, M., Negreiros, J. (2009). Estratégias para prevenir. In. Filho, H. e Ferreira-Borges, C. (coord.). *Violência, Bullying e Delinquência*. Lisboa, Coisas de Ler Edições, 97-127.

Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Slee, P. (1998). Bullying amongst Australian primary school students. Some barriers to help-seeking and links with sociometric status. In Slee, Phillip T. & Rigby, Ken (coord.) (1998). *Children's Peer Relations*. London: Routledge.

Slee, P. & Rigby, K. (1993). Australian school children's self-appraisal of interpersonal relations: the bullying experience. *Child Psychiatry and Human Development*, 23, 272-283.

Smith, P; Cowie. H. & Blades. M. (2004). *Understanding children's development*. 4ª ed., Londres, Blackwell Publishing.

Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”. Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79 (1), 13-20. Disponível em: <http://www.scielo.cl/pdf/rcp/v79n1/art02.pdf> em 25 março de 2102.

Uranga, M. (2004). Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar in Casamayor, G. (coord.), *Cómo dar respuesta a los conflictos en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. ONU: MECE. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf, em 10 março de 2012.

Warnock, H. M. (1978). *Report of the Committee of Enquire into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Whitney, I., Smith, P. (1993). A Survey of the Nature and Extent of Bullying in Junior/Middle and Secondary Schools. *Educational Research*, 35, 3-25.

Legislação consultada

Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro

Sites consultados:

Abrapia - Associação Brasileira de Proteção à Infância e Adolescência. Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Acedido em: <http://www.abrapia.org.br>, em 12 de janeiro de 2012.

http://www.emcdda.europa.eu/html.cfm/index52035EN.html?project_id=3536&tab=overview

<http://www.aprevenir.com/Aprevenir/crescerabrincar.html>

<http://www.portoeditora.pt/produtos/ficha/eu-sou-unico-e-especial-?id=132680>

<http://www.dgicd.min-edu.pt/>

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário



Caros Colegas!

Agradeço desde já a disponibilidade para participar neste estudo. O questionário, para o qual peço a vossa colaboração no preenchimento, integra-se no desenvolvimento de um projeto de investigação, desenvolvido no âmbito da dissertação de mestrado em **Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor**, promovido pela Escola Superior de Educação João de Deus.

O questionário é anónimo, as respostas confidenciais e destinam-se a fins meramente investigativos. Responda sempre de acordo com o que faz, sente ou pensa. A sua colaboração é imprescindível para o êxito do trabalho para tal é importante a veracidade dos dados. Agradeço, desde já, a sua disponibilidade.

Identificação

Género

Feminino ☐

Masculino ☐

Idade

Menos de 30 anos ☐

Entre os 30 e 45 anos ☐

Mais de 45 anos ☐

Formação recebida no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Formação Inicial

☐

Formação Contínua

☐

Formação Especializada

☐

Formação Inicial + Formação Contínua

☐

Formação Contínua + Formação Especializada

☐

Formação Inicial + Formação Contínua + Formação Especializada

☐

Nenhuma

☐

Outro _____

Ciclo de ensino que leciona

1º Ciclo

☐

2º Ciclo

☐

3º Ciclo

☐

Secundário

☐

Educação Especial

☐

I - Inclusão e *Bullying*

1. Tem experiência com crianças portadoras de NEE?

Sim ☐

Não ☐

2. Tem conhecimento da ocorrência de *bullying* escolar com crianças portadoras de NEE?

Sim ☐

Não ☐

3. Quais as crianças, portadoras de NEE, considera que se envolvem mais em episódios de *bullying* escolar? (Escolha, no máximo 3 opções)

Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção	<input type="checkbox"/>
Sobredotação	<input type="checkbox"/>
Asperger	<input type="checkbox"/>
Autismo	<input type="checkbox"/>
Dificuldades de Aprendizagem	<input type="checkbox"/>
Trissomia 21	<input type="checkbox"/>
Défice Cognitivo	<input type="checkbox"/>
Paralisia Cerebral	<input type="checkbox"/>
Outros: <input type="checkbox"/> Quais? _____	

4. Na sua opinião, que tipo de agressão é que a criança com NEE sofre mais frequentemente?

Assustam-nas	<input type="checkbox"/>
Tiram-lhes coisas	<input type="checkbox"/>
Insultam-nas	<input type="checkbox"/>
Batem-lhes	<input type="checkbox"/>
Ignoram-nas	<input type="checkbox"/>
Andam aos segredos a falar sobre elas	<input type="checkbox"/>
Excluem-nas	<input type="checkbox"/>
Outro ____ Qual? _____	

5. Para cada afirmação, mencione **(x)** a opção que melhor representa a sua perspectiva acerca de cada uma delas.

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
As crianças com NEE são bem aceites pelos seus colegas de turma.					
As crianças com NEE não são bem aceites pelos alunos das outras turmas que não a sua.					
As crianças com NEE são mais vítimas de <i>bullying</i> , apresentando-se como um grupo de risco.					
As crianças com NEE são vitimizadas pelas outras crianças.					
As crianças com NEE são vitimizadas por outras crianças com NEE.					
As crianças com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção apresentam-se como potenciais agressores.					
As crianças com Autismo revelam comportamentos agressivos para com as outras crianças.					
Tendo em conta a idade dos agressores, observa-se uma predominância dos mais velhos.					
Relativamente ao género, a maioria dos agressores são os rapazes.					
Relativamente ao género, a maioria dos agressores são as raparigas.					

II - Estratégias de prevenção/ intervenção

6. Na sua opinião, onde há maior ocorrência de *bullying* escolar? (Escolha apenas 1 opção)

Na sala de aula ☐

Nos corredores ☐

No recreio ☐

No refeitório ☐

Outro ☐ Qual? _____

7. Os recreios da sua escola são vigiados?

Sim ☐

Não ☐

7.1.1. Se sim, por quem? _____

7.2.E orientados?

Sim ☐

Não ☐

7.2.1. Se sim, de que modo? _____

8. Considera que o facto de lecionar num Agrupamento TEIP, lhe proporciona uma maior variedade de recursos no combate ao *bullying* escolar?

Sim ☐

Não ☐

9. Na sua escola, tem apoios de técnicos especializados para a resolução de situações de *bullying* escolar?

Sim ☐

Não ☐

9.1.Se sim, de que técnicos?

Assistente Social ☐

Psicólogo ☐

Tutor ☐

Mediador Comportamental ☐

Outros ☐ Quais? _____

9.2. Esses técnicos estão na escola a tempo inteiro?

Sim ☐

Não ☐

10. Na sua escola/turma, realiza atividades/estratégias de prevenção do *bullying* escolar, nomeadamente com crianças portadoras de NEE?

Sim ☐

Não ☐

(Se respondeu NÃO, passe para a questão 13. Obrigada!)

11. Se respondeu afirmativamente, diga que tipo de estratégias de prevenção/resolução implementa na sua turma/escola.

Gestão de sentimentos e emoções

☐

Introdução de jogos no recreio

☐

Interação com a família e comunidade escolar

☐

Promoção de atividades estruturadas para o tempo de recreio

☐

Estabelecimento de regras

☐

Palestras

☐

Aconselhamento

☐

Técnicas de relaxamento/Meditação

☐

Gestão mediação e de conflitos

☐

Outras Quais? _____

12. As estratégias aplicadas e desenvolvidas têm surtido resultados positivos?

Sim ☐

Não ☐

12.1. Se sim, quais são as que obtêm mais sucesso?

12.2. Descreva um pouco do trabalho que desenvolve neste âmbito.

13. Para cada afirmação, mencione a opção que melhor representa a sua perspetiva acerca de cada uma delas.

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Os recreios vigiados e orientados diminuem a prevalência de <i>bullying</i> escolar.					
É fundamental o desenvolvimento de estratégias de prevenção do <i>bullying</i> escolar, por parte dos professores, na sua escola/turma.					
Os agrupamentos TEIP possuem mais recursos para dar resposta à problemática do <i>bullying</i> escolar.					
A prevalência de <i>bullying</i> escolar em crianças com NEE pode ser diminuída com o recurso a estratégias de prevenção, por parte dos professores.					
O trabalho colaborativo entre professores e técnicos de um agrupamento TEIP e a família favorece uma melhoria dos comportamentos dos alunos.					
A colaboração estreita da escola com a família atenua os episódios de <i>bullying</i> escolar.					

Obrigada pela colaboração